



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ BİLİM DALI

**BİR LİDER OLARAK OKUL MÜDÜRÜNÜN ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ GELİŞİMİNE KATKISI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bekir Bilge

Düzce

Haziran, 2015

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ BİLİM DALI

**BİR LİDER OLARAK OKUL MÜDÜRÜNÜN ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ GELİŞİMİNE KATKISI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bekir Bilge

Danışman: Doç Dr. Engin ASLANARGUN

Düzce

Haziran, 2015

Bekir BİLGE
Düze Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi
Haziran, 2015

BİR LİDER OLARAK
OKUL MÜDÜRÜNÜN ÖĞRETMENLERİN
MESLEKİ GELİŞİMİNE KATKISI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ / DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2015

(İmza Yeri)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim, toplumların ilerlemesi için gerekli olan bir araçtır. Eğitimi önemsemeyen toplumların tarihte diğer toplumlardan geri kaldıkları görölmüştür ve günümüzde de görölmeye devam etmektedir. Eğitimi önemseyen toplumların özellikle öğretmenlerin eğitimleri üzerinde büyük hassasiyet göstermeleri gözlenmektedir. Öğretmenlerin uzmanlıkları ne kadar artarsa, öğrencilerinin de başarılarının artması beklenilebilir. Öğretmenlerin uzmanlık alanlarının arttırılması için ise mutlaka mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunması gerekmektedir. Lisans eğitimi sonrasında kendisini tam donanımlı ve yeterli bir öğretmen olarak gören öğretmenin uzmanlığını geliştirmesi beklenemez. Öğretmenler mesleki hayatları boyunca yapacakları veya katılacakları mesleki gelişim faaliyetleri için mutlaka destek görmelidirler. Mesleki gelişimleri için öğretmenlere destek verecek en önemli kişi ise hiç şüphesiz okul müdürüdür. Bir lider olarak okul müdürü, öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sunmada elinden geleni yapmalıdır. Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sunacağı katkı neticesinde, öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerinden en verimli şekilde yararlanacaklardır ve uzmanlıklarının daha fazla artmış olması sağlanacaktır.

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının ne olduğunun ortaya konulması amacıyla “Bir Lider Olarak Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısı” isimli bu araştırma yapılmıştır. Bu çalışma esnasında emeği geçen herkese ve tüm meslektaşlarıma, Yüksek Lisans öğrenimim boyunca benden desteğini ve emeğini esirgemeyen kıymetli hocam Doç Dr. Engin ASLANARGUN’a, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü yönetici ve çalışanlarına, okul müdürlerime ve tüm öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bu çalışma esnasında bana destek olan ve hoşgörölü davranan eşim Türkan BİLGE’ye ve oğlum Gökten Burak BİLGE’ye teşekkür ederim.

Bekir BİLGE

Haziran 2015/ DÜZCE

ÖZET

BİR LİDER OLARAK OKUL MÜDÜRÜNÜN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE KATKISI

BİLGE, Bekir

Yüksek Lisans, Toplam Kalite Yönetimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Engin ASLANARGUN

Haziran 2015, 107 sayfa

Bu çalışmanın amacı Düzce ilinde okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yaptıkları katkının ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Öğretmenler çağın hızla gelişen teknoloji ve iletişim aletleri nedeniyle birincil bilgi kaynağı olmaktan uzaklaşmaktadırlar. Bir lider olması gereken okul müdürlerinin, okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ve desteği ne kadar yüksek olursa, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden elde edecekleri kazanımın da o denli yüksek olması beklenebilir. Bu çalışma için 28 maddeye sahip olan Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir ve Düzce ilinde rastgele belirlenen ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmanın yapıldığı sırada Düzce ili genelinde 3617 öğretmen görev yapmakta iken 725 öğretmenin(tüm öğretmenlerin yaklaşık yüzde 20'si) ölçeği cevaplaması sağlanmıştır. Bu çalışma ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, okul müdürlerinin katkısının ne ve ne düzeyde olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Ölçek geliştirilirken birbirinden farklı iki uygulama yapılmıştır. Birinci uygulamadan elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır ve ölçeğin üç boyutlu yapıda olduğu görülmüştür. İkinci uygulama sonucunda ise ölçeğin üç boyutlu yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Bu boyutlar “Doğrudan Destek”, “Dolaylı Destek” ve “Aday Öğretmen” olarak isimlendirilmiştir. Doğrudan destek

boyutunda, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan etki eden katkıları ile ilgili Maddeler bulunmaktadır. Dolaylı katkı boyutunda, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı yollardan etki eden katkıları ile ilgili Maddeler bulunmaktadır Aday ğretmen boyutunda ise, okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili Maddeler bulunmaktadır.

Uygulanacak testlerin belirlenmesi için yapılan analizde verilerin normal dağılmadıkları grlmştr. Bu yüzden verilere Mann Whitney U testi ile birlikte Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır. Yapılan analizlere göre öğretmenlerin bakış açısından okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının anlamlı olarak farklılaştığı tek değişkenin okul türü olduğu grlmştr. İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin ğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkılarının öğretmenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı, diğer değişkenlere göre ise (cinsiyet, yaş, kıdem, branş) anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışma neticesinde ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Müdürü, Mesleki Gelişim, Doğrudan Destek, Dolaylı Destek, Aday ğretmen

ABSTRACT

PRINCIPAL’S CONTRIBUTION TO THE TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A LEADER

BİLGE, Bekir

Mastır, Department of Total Quality Management

Thesis Advisor: Associate Professor Engin ASLANARGUN

June 2015, 107 pages

The purpose of this study is to reveal what is the school principals contribution to the teacher’s professional development in Duzce. Teacher’s are moving away from being the primary source of information because of rapidly evolving technology and communication tools of the era. If school principals –should be a leader- contribution and support for the professional development of teachers in their school is getting higher teachers would be very successful in professional development. A Likert type scale which has 28 items were developed for this study and it was applied to teachers that determined randomly schools in Düzce. 3617 teachers were working during the study in Düzce and 725 teachers –almost 20% of all teachers- answered the scale. The data obtained from this study were analyzed and results interpreted. With this study what and what level of principals contribution to the teacher’s professional development has tried to put forward.

While the scale development two administrations were made different from each other. Exploratory factor analysis was conducted on data obtained from the first administration and as a result of analysis it was found that scale has three factor. After second administration the three-factor structure of scale was confirmed with confirmatory factor analysis. These factors was called “Direct Support”, "Indirect support" and "Prospective Teachers". There are sentences about principals direct

contribution to the teacher's Professional development in direct support factor. There are sentences about principals indirect contribution to the teacher's Professional development in indirect support factor. Also there are sentences about principals contribution to the prospective teacher's Professional development in prospective teachers factor.

It was found that data shown non-normal distribution before to choose which tests to apply. So Mann Whitney U and Kruskal-Wallis tests were applied to test. According to the analysis a significant difference was detected in the variable type of school. A significant difference wasn't detected in the other variables.

Keywords: Teacher, School Principal, Professional Development, Direct Support, Indirect Support, Prospective Teachers

Canım Aileme

Sizleri çok seviyorum...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Araştırmanın Sayıltıları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar	6
LİTERATÜR	8
2.1 Öğretmenlik Mesleği İçin Mesleki Gelişimin Önemi	13
2.2. Seçilmiş Bazı Ülkelerde Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	15
2.2.1. OECD Ülkelerinde Mesleki Gelişim Ve TALIS	24
2.3. Mesleki Gelişim Modelleri.....	26
2.3.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Modeli.....	26
2.3.2. Yoğun Meslek Gelişim Modeli.....	28
2.3.3. Okul Temelli Meslek Gelişim Modeli	29
2.3.4 İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modeli.....	31
2.3.5 Öğretmen Merkezli Mesleki Gelişim Modeli	33
2.3.6. Okul Müdürü Merkezli Mesleki Gelişim Modeli	36
2.4. Türkiye’de Okul Müdürleri Ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	40
YÖNTEM.....	51
3. 1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	51
3.2.1. Pilot Uygulamaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler .	54

3.2.2. Açımlayıcı Faktör Analizi	55
3.2.4. Madde Analizleri	56
3.3 Doğrulatoryıcı Faktör Analizi ve Asıl Uygulama.....	60
3.3.2. Doğrudan Destek Boyutu	62
3.3.3. Dolaylı Destek Boyutu.....	64
3.3.4. Aday Öğretmen Boyutu	65
3.4 Verilerin Analizi.....	66
BULGULAR VE YORUM.....	68
4.1 Doğrudan Destek Boyutu nun Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması.....	71
4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	71
4.1.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	72
4.1.3. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular	73
4.1.4. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	74
4.1.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	75
4.2. Dolaylı Destek Boyutu ile Kişisel Değişkenlere Yönelik Bulgular	76
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	76
4.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	77
4.2.3. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular	77
4.2.4. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	78
4.2.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	80
4.3. Aday Öğretmen Boyutu ile Kişisel Değişkenlere Yönelik Bulgular.....	80
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	81
4.3.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	81
4.3.2. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular	82
4.3.4. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	83
4.3.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	85
SONUÇ VE ÖNERİLER	86
5.1. Sonuçlar.....	86
5.1.1. Doğrudan Destek Boyutu	87
5.1.2. Dolaylı Destek Boyutu.....	90
5.1.3. Aday Öğretmen Boyutu	92
5.2. Öneriler.....	96

KAYNAKÇA.....	98
EKLER.....	108
EK-1 İzin Yazısı	108
EK-2 Bir Lider Olarak Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısı Ölçeği	109

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Ülkelere Göre Mesleki Gelişim Faaliyetine Ayrılan Gün Sayısı.....	24
Tablo 2. Mesleki Gelişim Modellerinin Unsurları	38
Tablo 3. Ön Uygulama Frekansları	54
Tablo 4. Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) ve Bartlett Testi Sonuçları.....	55
Tablo 5. Maddelerin Faktör Yük Değerleri.....	57
Tablo 6. Maddeler Çıkarıldıktan Sonra Faktör Yük Değerleri.....	59
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	61
Tablo 8. DFA Uyum İndeksleri.....	62
Tablo 9. Doğrudan Destek Boyutu Maddeleri	64
Tablo 10. Dolaylı Destek Boyutu Maddeleri	65
Tablo 11. Aday Öğretmen Boyutu Maddeleri.....	65
Tablo 12. Boyutların Ortalamaları	68
Tablo 13. Doğrudan Destek Boyutu Maddelerinin Ortalamaları	69
Tablo 14. Dolaylı Destek Boyutu Maddelerinin Ortalamaları	70
Tablo 15. Aday Öğretmen Boyutu Maddelerinin Ortalamaları.....	71
Tablo 16. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 17. Yaş Değişkenine İlişkin Veriler	72
Tablo 18. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Veriler	73
Tablo 19. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler	74
Tablo 20. Branş Değişkenine İlişkin Veriler.....	76
Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Veriler.....	76
Tablo 22. Yaş Değişkenine İlişkin Veriler	77
Tablo 23. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Veriler	78
Tablo 24. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler	78
Tablo 25. Branş Değişkenine İlişkin Veriler.....	80
Tablo 26. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Veriler.....	81
Tablo 27. Yaş Değişkenine İlişkin Veriler.....	82
Tablo 28. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Veriler	82
Tablo 29. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler	83
Tablo 30. Branş Değişkenine İlişkin Veriler.....	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı.....	63
---	----

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, mesleki gelişim konusu hakkında genel bir bilgi verilerek problem durumu ve problem Maddesi belirtilmiştir. Araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara da yer verilmiştir.

1.1 Problem

Bütün meslekler için önemli olan “Mesleki Gelişim” olgusu, öğretmenlik söz konusu olduğunda daha fazla gündeme gelmektedir. Öğretmenlerin öğrettikleri veya öğrencilerin öğrenmeleri için rehberlik ettikleri bilgiler gün geçtikçe değişmekte hatta dünün doğruları bugün yanlış kabul edilebilmektedir. Bununla birlikte öğretim metotlarının da her geçen gün gelişmesi ve farklılaşması da öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemini daha da arttırmaktadır. Öğrenci çıktılarında başarının yüksek olması ve istenilen artışın sağlanması için, öncelikle öğrenciye eğitimi ve öğretimi sağlayan öğretmenin mesleki olarak geliştirilmesi gereklidir. Öğretmenlerin mesleki olarak gelişmeleri hem pedagojik hem de uzmanlık alanında bir arada düşünülürse öğrencilerde başarı artışının istenilen seviyelere yükselmesi sağlanabilir.

MEB Tebliğler Dergisi (2006)’ nde yayınlanan 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” ifadeleriyle bahsedilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2006)’ na göre, öğretmenlerin kendilerini değerlendirerek eksikliklerinin farkında olması ve gelişim için çaba sarf etmesi, mesleki gelişim için

önemli bir unsuru oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki ve mevzuat yayınlarını takip etmesi ve uygun davranması mesleki gelişimlerini tamamlamaktadır.

Günümüzde hemen her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de sürekli bir değişim ve gelişim söz konusudur. Mesleki gelişim öğretmenlerin hayatı boyunca gerçekleşen dinamik bir süreçtir (Menezes, 2011). Bu dinamik özelliği nedeniyle, mesleki gelişim sürekli gelişen ve değişen bir olgudur. Özellikle gelecek nesilleri yetiştiren ve şekillendiren öğretmenlerin mesleklerindeki değişim ve gelişim baş döndürücü bir hızda yaşanmaktadır. Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenim becerisi kazanmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenim becerisi kazanmış olmaları önemlidir (Selvi, 2011). Yaşam boyu öğrenme ile amaçlanan sürekli öğrenme ve gelişme öğretmenlerin mesleki gelişimi ile doğrudan alakalıdır. Öğrenmeyi öğrenen öğretmenler, öğrencilere öğretmekten daha çok, öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceklerini göstermek ve davranış haline getirmelerini sağlamaları ile yaşam boyu öğrenme için en önemli unsur öğrencilere aktarılmış olur.

Mesleki gelişim ile öğretmenler, kendilerinin eksik yanlarının farkında olacaklarından dolayı, sürekli olarak mükemmeli arayacaklardır ve bu sayede öğrencilerinin de mükemmelle ulaşmalarını sağlayacaklardır. Bu yüzden ki öğrencilerin başarısını isteyen okul müdürleri tarafından öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları desteklenmelidir (Şişman, 2002). Okul müdürü tarafından mesleki gelişimi desteklenen öğretmenler, daha kolay bir şekilde mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara ve etkinliklere (seminerler, lisansüstü eğitim vb.) katılabileceklerdir. Okul müdürünün, öğretmenlere mesleki gelişim konusunda dirençten ziyade destek göstermesi ile öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri hızlanacak ve başarıyı sağlaması olanaklı olacaktır.

Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen okul müdürlerinin, kendi kendilerini yetiştirmeleri gereklidir (Çelik, 2012). Hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin mutlak suretle mesleki gelişimi önemli bir mesleki unsur olarak göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek isteyen okul müdürü, mesleki gelişim olanaklarını, fırsatlarını, zorluklarını, kolaylıklarını, getirilerini vb. özelliklerini ancak kendisi için

bir mesleki gelişim uyguladığı zaman bilebilir ve bu özelliklere yönelik öğretmenlere daha fazla ve isabetli desteklerde bulunabilir.

İlğan (2012)'a göre öğrenci başarısının en büyük belirleyici unsuru, nitelikli öğretmenlerdir. Başarılı öğrenci yetiştirmenin yolu hiç şüphesiz başarılı ve nitelikli öğretmenler yetiştirmekten geçmektedir. Başarılı bir öğretmen yetiştirilmesi için ise, toplumda öğretmenlik mesleğine yönelen gençlerin gerçekten bu mesleği severek yapabilecek olmalarıyla birlikte, eğitim hayatlarında başarılı olmaları önemlidir. Üniversitede alınan öğretmenlik mesleği derslerinin kalitesi ve öğrencilerin çalışmaları, başarılı birer öğretmen olmanın temelidir. Bununla birlikte başarılı öğretmenlerin mesleki gelişim sayesinde kendilerini sürekli geliştirmeleri ve başarıyı daha ileri noktalara taşıma gayretleri ile öğrencilerin başarısının artması da sağlanmış olacaktır. 21. yüzyıl dünyasında artık üniversitelerden mezuniyeti ispatlayan diplomalar, mesleklerin icrasını çağın gereklerine göre sağlamada tek başlarına yeterli olmamaktadır. Üniversite veya yükseköğretim mezuniyetinden sonra mesleki beceriler ve yeteneklerin geliştirilmesini sağlamada mesleki gelişim önemli bir yer tutmaktadır. Sürekli olarak değişen ve gelişen dünyada çalışanların mesleklerini icra etmede yıllar önce öğrendiklerini kullanmaları büyük bir yetersizlik olarak kabul edilebilir.

Öğretmenler sürekli olarak mesleki gelişim faaliyetleri ile uzmanlık bilgilerini yenilemek ve geliştirmek durumundadırlar. Okullarında bir lider olmaları gereken okul müdürlerinin, öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkılarının ne olduğu bu araştırmanın ana problemini oluşturmaktadır. Okul müdürleri, okulundaki öğrencilerinin başarılarının artmasını istiyorsa, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaları gerekmektedir. Başarılı öğrenciler, mesleki gelişimlerini sürekli hale getiren öğretmenlerin eseri olmakla birlikte, okul müdürlerinin mesleki gelişim faaliyetinde bulunan öğretmenlere ne derecede katkıda bulunduğu bu araştırmada ortaya konulmaya çalışılmıştır. Her öğretmenin uzmanlık bilgilerini yenilemek ve arttırmak için mesleki gelişim faaliyetinde bulunması günümüzde bir zaruret haline gelmiştir. Öğretmenler bu mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunurken, sınıfta veya sınıf dışında okul müdürleri tarafından katkı görebilmektedirler. Öğretmenlerin, okul müdürlerinden mesleki gelişimleri için gördükleri katkılar çok farklı olabilmektedir. Hatta bazı durumlarda okul müdürleri, öğretmenlere mesleki gelişimleri için katkı

göstermekten ziyade bazı zorluklar ve engeller ortaya çıkarabilmektedir. Bir öğretmenin sınıfta, okulda ve özel hayatında mesleki gelişim faaliyetleri yaparken, bazı durumlarda aşamayacağı zorluklarla karşılaşması mümkündür. Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri hususunda yaşadıkları zorlukları aşması için çeşitli yardımlarda bulunması gerekebilmektedir. Okul müdürleri tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapılacak her çalışma olumlu bir katkı olabilmektedir.

Bir okulda “yönetici” kim diye sorulduğunda gösterilen kişinin aynı zamanda “lider” kim diye sorulduğunda da gösterilmesi gerekmektedir. Okulun lideri olması gereken okul müdürü, öğretmenlerin en büyük yardımcısı ve destekçisi olmalıdır. Öğretmenlerin kendi başlarına aşamayacakları bazı engeller, okul müdürünün bir lider olarak sunacağı destek ile kolaylıkla aşılabılır. Mesleki gelişim alanında öğretmenlerin yaşayacakları sorunlar, aşamayacakları engeller yine okul müdürünün desteği ile çözülebilir ve aşılabılır. Bununla birlikte, öğretmenler gerçekleştirdikleri mesleki gelişim faaliyetleri sırasında edinecekleri kazanımlar, okul müdürünün katkısı ile daha üst düzeyde olabilir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunurken çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Okulunda en üst yönetici ve lider olan okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili yaşadıkları her türlü sorunun problemin çözülmesi için çaba göstermelidirler. Mesleki gelişim faaliyetlerinde yaşanan problemlerin çözümünde çaba göstermesi gereken okul müdürünün, gösterdiği bu çaba problemin aşılması için yeterli olmayabilir. Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde yaşadıkları problemlerin çözümünde yeterli gayreti göstermekte midir? Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunma durumu araştırmanın problemini oluşturmaktadır

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okul müdürünün bir lider olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının ne olduğunun incelenmesidir.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunan okul müdürleri daha çok hangi alanda destek sağlamaktadırlar?
3. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine hangi düzeyde katkıda bulumaktadırlar?
4. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıları öğretmenlerin;
 - a) Cinsiyetine,
 - b) Yaşına,
 - c) Branşına,
 - d) Okul türüne ve
 - e) Kıdemine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

21. yüzyıl da ülkelerin birbirleri ile yoğun bir şekilde rekabet halinde oldukları, çeşitli bölgelerde üstünlük kurma mücadeleleri herkes tarafından kabul edilmektedir. Ülkelerin bu rekabet ortamında öne geçme hususunda başvuracakları en temel kaynak kendi vatandaşlarıdır. İnsanlarını 21. yüzyılın rekabet şartlarına uygun şekilde yetiştiren ülkelerin, bu yoğun rekabet ortamında diğer ülkelerden ayrılarak, bölgede hâkimiyet kurması kaçınılmazdır. 21. yüzyılın rekabet koşullarına uygun, kaliteli insanlar yetiştirmek için ise hiç şüphesiz kaliteli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Kaliteli öğretmenler ise öncelikle kaliteli bir lisans eğitimi görmüş olmalıdır ancak bu günümüz dünyasında tek başına yeterli olmamaktadır. İyi bir lisans eğitimi almış olan öğretmenin meslek hayatı boyunca uzmanlık bilgisini sürekli olarak geliştirmeli ve yenilemelidir. Öğretmen meslek hayatı boyunca uzmanlık bilgisini geliştirmek için yapması gereken mesleki gelişim faaliyetleri için çoğu zaman desteğe ve kolaylıklara ihtiyaç duyabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri için duydukları bu destek ve kolaylık, onların mesleki uzmanlıklarının gelişmesi ve ilerlemesi için önemlidir. Uzmanlık bilgisi sürekli olarak gelişen ve yenilenen bir öğretmen, öğrencilerinin başarıları için önemli bir fırsattır.

Bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapacakları faaliyetlerde sağlayacağı destek ve katkı hiç şüphesiz, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden en iyi şekilde fayda görmelerini sağlayacaktır. Okul müdürleri

tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sağlanan katkının çeşidi, düzeyi ve miktarı belirlenip, tespit edilebilir. Bu tespitler sonrasında, okul müdürlerine öğretmenlerin mesleki gelişimlerine nasıl daha iyi düzeyde katkıda bulunabilecekleri hakkında çeşitli tavsiyelerde bulunmak mümkün olabilecektir. Bu araştırmanın amacı, okullarının lideri olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının ne olduğunu tespit etmektir. Bu sayede öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak isteyen okul müdürlerine çeşitli fikirler sunulması amaçlanmaktadır.

1.4 Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin tamamının mesleki gelişim faaliyetlerinde buldukları ve okul müdürleri ile en az bir mesleki gelişim faaliyeti gerçekleştirdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Düzce ili Merkez ilçesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Düzce Valiliğine bağlı kamu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar

Araştırmada kullanılan bazı tanımlar ve kısaltmalar aşağıda verilmiştir.

İKY: Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

OGYE: Okul Gelişim Yönetim Ekibi

OKY: Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

ÖMG: Öğretmen Merkezli Mesleki Gelişim

OMMG: Okul Müdürü Merkezli Mesleki Gelişim

OTMG: Okul Temelli Mesleki Gelişim

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

2. BÖLÜM

LİTERATÜR

İçinde bulunduğumuz çağın, bilgi çağının da ötesinde, bugüne ait bilgilerin, yarın geçerliğini yitirebileceği algısıyla değişim çağı olduğunu söylemek doğru olacaktır. Dün öğrenilen ve bilinen şeyler bugün eskimiş ve geçersiz olarak kabul edilebilmektedir. Bilgi sürekli olarak bir değişime maruz kalmakta ve bu yüzden yenilenmektedir. Dünün bilgileri ile yetişen öğretmenlerin, bugünün çocuklarını, yarına hazırlarken yetersiz kalabileceği şüphesizdir. Mesleki gelişim için yapılacak çalışmalar sınırsız olabilecek kadar çoktur (Farnsworth, 1981). Her öğretmen için ayrı içeriğe sahip bir mesleki gelişim programı oluşturmak hiç de zor olmayacaktır. Ayaküstü, diğer öğretmenlerle veya okul müdürü ile yapılacak bir sohbet bile öğretmen için mesleki gelişim faaliyeti olabilir. Günün çoğunu okulda geçiren bir öğretmen için, mesleki gelişim faaliyetlerini okulda gerçekleştirmesi beklenebilir. Okul öğrenciler için bir öğrenme merkezi olarak görüldüğü gibi, öğretmenler için de bir öğrenme merkezi olmalıdır. Öğretmen okulu sadece mesai yaptığı, para kazandığı ve zamanını harcadığı bir yer olarak görmemelidir. Okulda bir günü diğer bir güne eşit olan öğretmen ise kariyeri ve mesleki gelişimi konusunda ilerleme sağlayamaz.

Mesleki yönden iyi yetişmiş öğretmenler, öğrencileri için olumlu öğrenim koşulları oluşturabilirler (Seferoğlu, 2004). Mesleki gelişim bu yüzden öncelikli olarak öğretmenlerin iyi yetişmiş olmalarını sağlamalıdır. Öğretmenlerin iyi yetişmiş olmaları ise, MEB'in (2008) öğretmenlik yeterliklerinin genel ve özel alanda belirtmiş olduğu her bir özelliği tek tek sağlamaktan daha gerçekçi olacak bir şekilde, öğrencileri için kendilerini hem genel alanda hem de özel alanda öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yetiştirmiş olmaları anlamına gelmektedir. Bir öğretmenin iyi yetişmiş olması ile kendisini sürekli olarak geliştiriyor olması arasındaki farkı en iyi şekilde öğrenciler algılayacaktır. Geçtiğimiz yüzyıl içerisinde yetişmiş ve mezun olmuş ancak günümüze kadar öğrendikleri üzerine bir şey koyamamış, öğrencilerin

sosyal medyada sosyalleştiği ortamlardan ve akıllı iletişim cihazlarından bihaber öğretmenin, öğrencilerine sağlayacağı katkı sınırlıdır.

Öğretmenler için mesleki gelişimin tek amacın, öğrencileri başarıya daha kolay ve kitlesel olarak ulaşmalarını sağlamak olmalıdır. Çünkü bir öğretmen çeşitli ve yeni öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin daha kolay ve daha fazla öğrenmesini sağlayarak mesleki gelişimini başarı ile sağlamış olacaktır. Zaten bir öğretmenin mesleki gelişimi, farkında olmasa da, kendisinden daha çok öğrencileri için yaptığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin mesleki gelişimi öğrenci başarısını arttırmaktadır (Guskey, 1994). Mesleki gelişimi sağlayan ve sürekli hale getiren öğretmenin, ders verdiği ve rehberlik ettiği öğrencilerde çıktıların başarılı olmasını sağlamasını beklemek doğru olacaktır. Her öğrenci mutlaka başarıyı hak etmektedir. Bunun için de öğretmenleri mesleki olarak geliştirmek gerekmektedir. Sadece pedagojik alanda veya sadece uzmanlık alanında mesleki gelişimi sağlamak, iki ayağı olmasına rağmen tek ayağı üzerinde sekerek yürümeye benzeyecektir. Öğretmenler üniversitelerden mezun olduklarında kendilerine verilen teorik bilgiler ile aslında öğretmenlik yapmanın yeterli olmayacağını okulda göreve başladıkları ilk günde anlamaktadırlar. Bu eksikliği anlayan ve kendisini yetersiz hissedenden aday öğretmenlerin hızlı bir şekilde rehberliğe ihtiyaçı olabilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine harcanan para ile öğrencilerin başarisının artışı sağlanabilir (Kent, 2004). Öğrencilerin başarısını sağlamak eğitim sistemi içerisinde ulaşılması gereken en önemli hedeftir. Başarılı bir şekilde yetişmiş bir öğrenci, ülkesi ve toplumu için başarılı çalışmalara imza atacak ve bu sayede refah seviyesini arttıracaktır. Bunu sağlayacak olanlar ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin her zaman öğrencilerine en iyi şekilde eğitim vermesi ve başarılı olmalarını sağlamak için mutlaka kendi kişisel gelişiminin yanında mesleki gelişimini de sağlaması gereklidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sağlanan maddi kaynak ile öğrencilerin başarisının artması için yatırım yapıldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Tıpkı bir ürünü fabrikada üretmenden önce, o ürün için Ar-Ge çalışmaları yapılması gibi, öğrencinin mezun olmadan, öğretmenlerin mesleki gelişimine maddi katkı yapılması boşa harcanan bir kaynak olarak düşünülmemelidir.

İçinde yaşadığımız 21. yüzyılda eğitimin önemi tüm toplumlar tarafından anlaşılmıştır (Rotherham ve Willingham, 2009; Mattern, Sethi ve Texeria, 2014; Lowe ve Istance, 1989). İnsanların eğitilmiş olması, yine insanlar tarafından yapılacak etkinlikler sonucunda ortaya konulacak ürün veya hizmetin daha kaliteli ve işe yarar olmasını sağlar. Bu sayede sınırlı olan kaynaklar verimli bir şekilde kullanılmış olur. Ayrıca eğitime önem veren ülkelerde refah seviyesinin artması, eğitime daha fazla önem verilmesine olanak sağlamaktadır (OECD, 1989). Bu anlayış neticesiyle toplumlar tarafından eğitim bilimlerine ve eğitime her yıl daha fazla kaynak ayrılmaktadır. Ülkemizde eğitime ayrılan bütçe, savunma dâhil diğer her alanı geçerek 78,5 milyar TL'ye ulaşmıştır (Eğitim Tercih, 2014). Eğitime ayrılan bütçe her ne kadar istenilen seviyelere ulaşmamış olsa da geçtiğimiz yıllara göre artışın oldukça büyük olması, eğitim için olumlu bir gelişme olarak görülebilir.

Altundemir (2008) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada 1995 yılından 2004 yılına kadar OECD ülkeleri tarafından eğitime aktarılan bütçenin sürekli arttığı görülmektedir. Türkiye tarafından 1995 yılında eğitime Gayri Safi Yurtiçi Hasılasının (GSYH) yüzde 2,4 ünü ayırırken bu oranın 2004 yılında yüzde 4,1 e çıktığını görülmektedir. Yine aynı çalışmada ABD'nin 1995 yılında GSYH'nin yüzde 6,6'sını ayırırken bu oranı 2004 yılında yüzde 7,4'e çıkardığını, Danimarka'nın 1995 yılında GSYH'nin yüzde 6,2'sini ayırırken bu oranın 2004 yılında yüzde 7,2'ye çıktığı ifade edilmiştir. 2004 yılında OECD ülkelerinin ortalama olarak eğitime ayırdıkları bütçenin GSYH'ye oranının yüzde 5,8 olduğu belirtilmiştir. Ülkemizde 2013 yılı GSYH 812 milyar dolar olarak gerçekleşmiştir (TUİK, 2014). 2013 yılında bütçeden eğitime ayrılan miktar ise yaklaşık olarak 36 milyar dolar olmuştur (TCMB, 2013). Bu rakamlara göre 2013 yılında eğitime ayrılan bütçenin GSYH'ye oranı yüzde 4,5 olmuştur. Ülkemizde merkezi bütçeden eğitime ayrılan oran artmış olmasına rağmen 2004 yılı rakamlarına göre OECD ülkeleri ortalamasının hala gerisindedir. Ülkemizde eğitime verilen önemin her yıl arttığı görülmektedir. Bu artışı eğitim sisteminde sürekli olarak gerçekleştirilen yeni projeler ve öğretmen atamaları ile görülmesi mümkündür. Ancak eğitime ayrılan kaynakların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Eğitime ayrılan kaynakların kısıtlı olmasından dolayı, eğitime harcanan kaynağın amacına uygun olarak kullanılması gerekmektedir. Eğitime ayrılan bütçede

öğretmenlerin ücreti için ayrılan miktar oldukça yüksektir (TCMB, 2013). Öğretmenler sınıflarda birebir öğrencilerle etkileşim kuran ve öğrencilerin öğrenme faaliyetini yapmalarını sağlayan rehberdir. Öğretmenler sınıflarda geçirdikleri her bir dakika ile öğrencilerini geleceğe hazırlamaktadırlar. Yani öğretmenler aslında öğrencileri yetiştirirken, geleceği de şekillendirmektedirler. Öğretmenlerin yaptıkları bu faaliyet hiç şüphesiz eğitimde en önemli unsurdur. Bir öğretmenin öğrencileri yetiştirirken kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencilerin daha başarılı veya başarısız olmalarına sebep olabilmektedir. Öğretmenler okullarda öğrencilerin eğitilmesi ve yetiştirilmesi görevi ile birlikte, kendilerini de sürekli olarak geliştirmek ve eğitmek zorundadırlar. Günümüz dünyasında bugün elde edilen bir bilgi, yarın geçerliliğini yitirebilmektedir Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken niteliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi öğretmenlik mesleği temel bir unsurdur (Kaya, 2010). Öğretmenler mesleklerini icra ederken sürekli olarak niteliklerini, yeteneklerini, bilgilerini ve tekniklerini geliştirmek durumundadırlar.

Milletler günümüz eğitim sisteminde sadece öğrencilerin eğitilip yetiştirilmesini değil öğretmenlerin de sürekli olarak yetiştirilmesini göz önünde bulundurmaya zorundadırlar. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimleri konusunda batılı gelişmiş ülkeler çok önem vermektedirler. ABD’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili özel kurumlar oluşturulmuş ve bu alanda oldukça fazla araştırma yapılmaktadır (İlğan, 2013). Ülkemizde ise öğretmenlerin mesleki gelişimi için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu genel müdürlük daha çok “Hizmet İçi Eğitim” planlamaları yapmakta olup, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıyı sadece seminer düzeyinde tutmaktadır (MEB, 2006; MEB, 2014). Bu seminerler sonucunda çeşitli sertifikalar verilmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde katkı yaptıkları düşünülmektedir. Ancak öğretmenler ve okul müdürleri sınıf odaklı mesleki gelişimleri ön planda tutmaktadırlar (Farnsworth, 1981). Bunun farkında olmadan, tepeden inme yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin ne derece etkili ve başarılı olacağı ise şüphelidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri günümüz eğitim sisteminde hem dünyada hem de eğitime yeterli düzeyde kaynak ayıramayan ülkemizde büyük önem arz

etmektedir. Öğretmenlerin sayılarının çok olması öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin daha çok uzaktan eğitim, seminer, panel vb. şeklinde gerçekleştirilmesine neden olmaktadır. Bu tür eğitimler kalabalıklara aynı anda hızlı bir şekilde ulaşılmasını sağlamakla birlikte, öğretmenlerin sınıf ortamının dışında olması, öğrencilerin olmaması vb. gibi etkenlerden dolayı istenilen düzeyde başarılı değildirler. Hatta bazen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amaçlarından saparak öğretmenler tarafından tatil ve zaman geçirme olarak görülmektedir (Saban, 2000). Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda sürekli olarak etkileşimde olduğu öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve diğer personel, mesleki gelişimlerini sağlamada toplu ayinler halinde ve sınıf/okul ortamından uzak gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden daha etkili olabilmektedir (MEB, 2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okulun temel alınması şüphesiz iş başındaki öğretmenin mesleki gelişimine katkısı daha fazla olacaktır. Öğretmenin sınıf ortamında anında dönüt alabilmesi, okulda zümrelerinden ve meslektaşlarından yardım sağlayabilmesi mesleki gelişimin hedeflerine tam olarak ulaşmayı sağlayacaktır.

Okullarının lideri ve yöneticisi olan okul müdürleri, öğrencilerin başarılarını merkezde tutarak gelişimi ve yenilikleri okullarda uygulamak zorundadırlar (Gümüşeli, 2001). Bunu sağlarken de öğretmenlerin mesleki gelişim hedeflerini belirlemelerini ve bu hedefe ulaşmaları için ellerinden gelen her şeyi yapmaları gerekmektedir. Okul müdürleri okullarını öğreten okul olmakla birlikte aynı anda öğrenen okul olarak da şekillendirmelidir (Banoğlu ve Peker, 2012). Okul müdürleri, eğitim için gerekli ortamı sağlamalıdır. Bu eğitim hem öğrenciler için hem de öğretmenler için uygun olmalıdır. Öğretmenleri mesleki gelişim konusunda desteklemek ve teşvik etmek okul müdürünün önemli vazife ve görevlerinden biridir (Bilge, 2013) Okul müdürü için okuldaki öğrenmeyi sağlayan sadece öğrenciler değil, öğretmenler, idareciler ve kendisi olmalıdır. Öğrenciler için öğrenme yeni bilgilerin sağlanması olurken, öğretmen ve idareciler için bu öğrenme ise var olan bilgilerin yenilenmesi, geliştirilmesi veya eskisi ile yenisinin değiştirilmesi olmalıdır.

Öğretmenlerin mesleklerini icra etmeden önce aldıkları eğitim ve bilginin çoğunluğu teorik bilgi ve eğitimden oluşmakla birlikte, öğretmenlerin pratik eğitimleri okullarda olmaktadır (Ekinci, 2010). Okul, öğretmenlerin mesleki olarak hem yetiştiği

hem de eğitildiği bir yerdir. Üniversite diploması ise işin sadece teorik kısmını ifade etmektedir. Öğretmenlerin okullarda yetiştirilmesi ve geliştirilmesinden en yakınında zümre başkanları, idareciler, okul müdürleri sorumlu olmakla birlikte, okul müdürünün bu hususta ağırlığının daha fazla olduğu söylenebilir. Okulların yönetilmesinde ve idare edilmesinde sorumluluk okul müdüründedir. Okul müdürleri bu nedenle aldığı çeşitli kararlarla öğretmenleri ve öğrencileri doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri hususunda okul müdürlerinin alabileceği çeşitli kararlar bulunmaktadır. Okul müdürü, öğretmenlere mesleki gelişim için yardım etmekle birlikte mesleki gelişimin planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini sağlayabilmektedir. Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yapacakları katkı doğrudan olabileceği gibi (Ders programını yüksek lisans için düzenleme, seminerlere gitmesi için izin verme vb.) dolaylı yollardan da olabilir(yeni seminerler düzenlemek, mesleki gelişim için uygun ortam hazırlamak vb.).

2.1 Öğretmenlik Mesleği İçin Mesleki Gelişimin Önemi

Okul öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek için bir araya geldikleri yerdir. Okulda gerçekleşen eğitim öğretim öğretmenler ve öğrencilerin aktif olarak eğitim öğretime katılması ile gerçekleşebilmektedir. Öğrenciler bilgileri öğretmenleri, kitapları, teknolojik cihazları yardımı ile almaları beklenirken, bu süreçte öğretmenin öğrencilere en doğru ve yararlı bilgiyi en uygun şekilde kazandırması beklenir. Sürekli değiştirilen ders programları, öğrencilerin eğitimi için yeterli olmayabilir. Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin rolü göz ardı edilmemelidir (Pusmaz, 2008). Eğitim için iyiyi hedeflerken sürekli olarak değişen programlar, ders kitapları, eğitim materyalleri vd. sadece tepeden inme olarak kalacaktır. Eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve mesleki gelişimini göz ardı etmek, eğitim programlarının veya eğitim materyallerinin ne kadar iyi olursa olsun uygulamada elde edilecek sonucun değişmemesine neden olabilecektir.

Öğretmenlerin her koşulda hem uzmanlık bilgileri, hem de pedagojik bilgileri sürekli olarak öğrencileri için hazır ve tam olmalıdır. Artık günümüzde öğretmenlerin, üniversiteden mezun olduktan sonra sınıflarda bilgi aktarmaya yeterli oldukları

düşünülen zamanlar geride kalmıştır (Sullivan, 1999). Geçen yılın bilgisi, bu yıl kabul görmeye bilirken on yıl önce üniversiteden mezun olmuş ve başka herhangi bir lisans/lisansüstü eğitim almamış olan bir öğretmenin günümüzde bilgilerinin geçerli olduğunu kabul etmek ne kadar doğru olacaktır. Toplumlar, bilgilerini ileriye taşıyacak, yenileyecek ve bilginin üretilmesinde öncü olacak kişileri, daha önemli yerlere getirme gayreti içerisinde olmaktadır. Bilgi revizyonunun ve üretiminin bu derece önemli olduğu toplumlarda, bilgiyi üretecek ve yayacak öğretmenlerin, üniversiteden mezun olduktan sonraki bilgileri ile toplumu ileriye taşımaları ve öncülük etmeleri beklenemez. Öğretmenler toplumların gelişmesi ve ilerlemesi için önemli aktörler oldukları gibi, bilginin yayılması ve üretilmesi için her zaman öncü olmuşlardır. Günümüzde kitle iletişim araçlarının bu kadar yaygın olması, eskiden birinci bilgi kaynakları olan kitapları ve öğretmenleri geri plana itmiştir. Kitapların baskı yılı geçtikçe, içerisindeki bilginin güncelliğini yitirmesi ve artık birinci bilgi kaynağı olmaktan çıkması gibi öğretmenler de lisans bilgileri ile mevcut bilgilerinin üzerine bir şey koymadan öğrenci yetiştirmeye devam ettiklerinde bir süre sonra basım yılı eskimiş olan kitaplar gibi birinci bilgi kaynağı olmaktan çıkacaklar ve toplum nezdinde itibar kaybına uğrayacaklardır.

İyi öğretmenler aynı zamanda iyi öğrenenlerdir (OECD, 1998). Bir öğretmen kendi öğrenmesini sağladığı sürece, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada her zaman başarılı olabilir. Alan bilgisi ne kadar iyi olursa olsun bir öğretmenin mutlaka mesleki gelişim faaliyetlerine devam etmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları her gün değişmekte ve gelişmektedir. Öğretmenler öğrencilerin değişen bu ihtiyaçlarına cevap verebilmek için mutlaka kendilerini mesleki olarak geliştirmelilerdir. İyi öğrenen bir öğretmen, bu özelliğini hayat boyu sürdürmelidir. Öğretmenler öğrenmelerini kestikleri gün, bir çöküş yaşamaya başlayabilirler. Öğretmen iyi öğrendiği gibi, öğrencilerine de iyi öğretmek durumundadır. Öğrenciler günümüzde öğrenmek için sadece öğretmenlere muhtaç değildirler. İnternet, bilgisayar, TV, kitaplar vb. kaynaklar öğrenmeyi bilen bir öğrenci için öğretmene mahkûm olmaktan kurtulmayı sağlayabilir. Ancak öğretmen bu bağımsız kaynakları kendisi ve öğrencisi için ne kadar verimli bir şekilde kullanırsa o kadar başarılı bir öğretmen olur. Bursalıoğlu (2012) öğretmenlerin güdülemesinin sadece mali olarak yapılamayacağını ifade etmiştir. Öğretmenler değişime ve yeniliğe güdülenmelidirler. Bu sayede kendilerini

yeni bilgiye aç hissedecekler ve sürekli olarak uzmanlık alanlarını geliştireceklerdir. Bilginin sürekli gelişip değiştiği günümüzde, öğretmenler uzmanlıklarını yeni bilgiler ile pekiştirmeli ve geliştirmelidirler. Bunun için de öğretmenler sürekli olarak mesleki gelişim faaliyetlerinin içinde bulunmalıdırlar. Şişman (2012) etkili öğretmeni, “*bütün öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı olmasını sağlayan öğretmen*” olarak tanımlamıştır. Sınıfında etkili olan bir öğretmen, öğrencilerine oldukça yüksek düzeyde başarılı olmasını sağlamaktadır. Başarılı öğrencilerin olması, etkili bir öğretmenin varlığını ispat eder. Etkililiği artan öğretmenin, başarılı olan öğrencilerinin sayısının da artması doğaldır. Bir öğretmenin etkili olabilmesi için, uzmanlığını arttırması gerekmektedir. Öğretmenin uzmanlığını arttırması için ise mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyacı olacaktır. Bu mesleki gelişim faaliyetlerini doğru bir şekilde uygulayan öğretmen, öğrencileri için etkili bir öğretmen olacak ve onların başarılarını arttıracaktır. Etkili öğretmen, başarılı öğrenciler için büyük bir fırsattır. Bunun yolu da öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları ile mümkündür. Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin uzmanlığını ileri düzeye getirerek, öğretmenin etkili ve başarılı olmalarını sağlayabilir.

2.2. Seçilmiş Bazı Ülkelerde Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Çeşitli gelişmiş ülkelerde öğretmenler için birbirinden farklı mesleki gelişim programları yer almakla birlikte, ülkelere göre değişiklikler göstermektedir. Ancak gelişmiş ülkelerin hepsine bakıldığında öğretmenlik mesleğinin uzmanlık alanı gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğini ve öğretmen olabilmek için yükseköğrenim görmenin şart olduğunu görmek mümkündür. Uluslararası alanda gelişmiş kabul edilen bazı ülkelerde öğretmenlerin mesleki gelişimleri aşağıda verilmiştir.

ABD’de eğitimin kaliteli olmasının başında öğretmenlerinin sürekli bir mesleki gelişim faaliyeti içinde bulunmaları gelmektedir. Amerika’da öğretmenler için mesleki gelişim, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kendi isteklerine göre şekillenen mesleki hayatları boyunca devam eden faaliyetler bütünü olarak görülmektedir (Díaz-Maggioli, 2004). Mesleki gelişime bir süreç olarak bakılmaktadır. Bu süreç öğretmenlik eğitim ile başlamakta ve öğretmenlik mesleğini bıraktığı güne kadar sürmektedir. Her bir mesleki gelişim faaliyeti, öğretmenlerin

uzmanlıklarını geliştirmek için fırsat olabilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, Amerika Eğitim Bakanlığınca aşağıdaki maddeleri içerecek şekilde tanımlanmıştır (İlğan, 2012):

1. Öğretmenin branşındaki akademik bilgisini arttırarak, iyileştirir ve niteliğini geliştirir.
2. Okula ve eğitim bölgesine ait gelişim planının ayrılmaz parçasıdır.
3. Devletin akademik standartlarını ve öğrencinin akademik başarı standartlarını karşılayabilmesi hususunda öğrencilere fırsat tanımları için öğretmenlere, okul müdürlerine ve yöneticilere bilgi ve beceri verir.
4. Sınıf yönetim becerilerini geliştirir.
5. Bir günlük veya kısa süreli çalıştaylar veya konferans şeklinde olmayıp sınıftaki öğretilmede ve öğretmenin performansında pozitif ve sürekli etki sağlamak için, yüksek kaliteli, sürekli, yoğun ve sınıf odaklıdır.
6. Devlet düzeyinde veya yerel sertifikasyonlarla nitelikli hale gelmiş öğretmenlerin işe alınmasını, çalıştırılmasını ve eğitilmesini destekler.
7. Etkili öğretim stratejilerinin öğretmen anlayışında iletilmesi hususları şunlardır:
 - a) Bilimsel araştırma temellidir.
 - b) Öğrencilerin akademik başarıyı geliştirmek veya öğretmenlerin bilgi ve öğretim yeteneklerini önemli ölçüde arttırıcı stratejilerdir.
8. Doğrudan ilgili ve uyumlu oldukları alanlar şöyledir:
 - a) Devlet akademik içerik standartları, öğrenci akademik başarı standartları ve ölçme-değerlendirme
 - b) Müfredat ve ikincil standartlara bağlı programlar
9. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin, velilerin ve idarecilerin geniş çaplı katılımı ile mevzuatın öngördüğü kapsamda sunulur.
10. Müfredat ve ölçme-değerlendirme kapsamında İngilizcesi(Anadil) zayıf olan öğrencilere, İngilizcelelerini geliştirmek, akademik destek ve uygun dil eğitimi sunmak üzere öğretmenlere verilir.
11. Öğretmenlerin öğrettikleri temel akademik bilgiler ve müfredatın öğretilmesi için teknoloji ve teknolojik uygulamaların etkili biçimde kullanılması

hususunda, öğretmen ve okul müdürlerinin teknolojiyi kullanacak şekilde yetiştirilmesini sağlar.

12. Bir bütün olarak, mesleki gelişim kalitesini artırmak için kullanılan değerlendirmelerin sonucu ile birlikte öğretmenlerin etkililiğinde ve öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında değerlendirilir.
13. Özel ihtiyacı olan çocukların eğitilmesinde, öğretmenlere bilgi sağlar.
14. Sınıf içi uygulamalarda bilgilendirmek ve eğitmek için, öğretim verilerinin kullanılmasını ve değerlendirmesini içerir
15. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin, yardımcı personelin ve idarecilerin öğrenci velileriyle daha etkili çalışılması ile ilgili öğretimleri içerir.

Amerika’da öğretmenlerin maaşları mesleki yeterliklerine ve sahip oldukları sertifikalara göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler mesleki gelişimlerine daha fazla önem vermekle birlikte eyalet eğitim bakanlıklarınca çeşitli mesleki gelişim programları, hizmet içi eğitimler vb. faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Her öğretmen mesleki gelişim faaliyetlerini bir fırsat olarak görmektedir. Hatta bazı seminer, faaliyet ve konferanslara öğretmenlerin katılımı zorunlu tutulmaktadır (Aksoy ve Gözütok, 2014). Zorunlu seminer ve konferanslara hemen her ülkede karşılaşılabilmektedir. Ancak zorunlu olmayan faaliyetlere de öğretmenlerin katılması büyük önem taşımaktadır. Amerikalı öğretmenlerin yarıya yakını yüksek lisans eğitimi almıştır (Özcan, 2013). Lisans eğitimi artık öğretmenlik mesleği için yeterli görülmemektedir. Lisans eğitimi üzerine yüksek lisans, doktora gibi lisansüstü eğitimin eklenmesi zorunlu bir hal almıştır.

ABD’nin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine büyük önem verdiği söylenebilir. Öğretmenlerin sürekli ve düzenli olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları, kendilerini geliştirdikleri ve uzmanlık bilgilerini arttırdıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine devam etmesinin öğrencilerin başarılarını da arttırdığını söylemek mümkündür. Başarıları artan öğrenciler, iyi üniversiteleri kazanmakta, çok çalışmakta ve iyi birer vergi mükellefi olmaktadır. Bunun sonucunda ABD dünyanın tek süper gücü konumundadır (Wikipedia, 2014).

Görüldüğü gibi ABD’de öğretmenler düzenli olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaktadırlar ve bunu mesleklerinin bir parçası haline getirmişlerdir. Hiçbir çocuk geride kalmayacak ve her çocuk öğrenecek hedeflerine yönelik öğretmenlerin mesleki gelişim hedefleri vardır. Lisansüstü eğitim alınması öğretmenler için zaruri bir durum haline gelmiştir. Mesleki gelişim faaliyetleri için öğretmenler teşvik edilmektedir.

Finlandiya, öğretmenlik mesleğine en fazla değer verilen ülkelerin başında gelmektedir (OECD, 2010). Finlandiya’da öğretmenlik mesleği için en az yüksek lisans derecesi yapmak gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği saygın mesleklerin başında gelmekle birlikte en başarılı öğrenciler öğretmen olabilmek için yarışmaktadırlar (Ekinci ve Öter, 2010). Finlandiya’da her öğretmenin kişisel mesleki gelişimleri ile ilgili ilkeler eğitim bakanlığınca belirlenmiştir (Opetus-ja kulttuuriministeriö, 2014). Finlandiya’da öğretmenler için hizmetiçi eğitim zorunlu olmakla birlikte okul müdürlerinin liderliğinde öğretmenler görev başında mesleki gelişim faaliyetleri gerçekleştirirler. Finlandiya’da öğretmenlik sadece dört yıllık mezuniyeti sonrasında bir sınava girilerek atılan ve emekli oluncaya kadar aynı unvanla çalışılan bir meslek olarak görülmemektedir. Tek başına lisans derecesi aslında öğretmenlik için bir basamak oluşturmaktadır. Lisans derecesi üzerine mutlaka mastır derecesi olmakla birlikte doktora derecesi de yapılmaktadır. Finlandiya’da öğretmenler aslında sürekli öğrenen ve kendilerini geliştiren bireylerdir. İkinci dünya savaşı sonrasında yok olan ekonomisine ve şehirlerine rağmen, Fin halkı eğitime önem vererek çok kısa bir sürede kalkınmış hatta günümüzde ileri teknoloji üreten pek çok şirket kurmuşlardır (Ekinci ve Öter, 2010).

Finlandiya’da öğretmenlerin mesleki gelişimi önemli bir yer tutmaktadır. Her öğretmenin mesleki gelişimleri için ödevleri vardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için zorunlu hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılmaktadır. Bu faaliyetlerde okul müdürleri önemli roller oynamaktadır. Öğretmenler kasabalarda dahi bulunan hizmet içi eğitim merkezlerinde akademisyenlerden ve uzmanlardan eğitim almaktadırlar. Eğitim alınan gruplar ülkemizde olduğu gibi kalabalık olmayıp 1-3 öğretmen arasında değişmektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri yerel yönetimlerce de açılmakta, üniversitelerde hizmet içi eğitim ile ilgili bölümler bulunmaktadır (Bilici, 2013).

Finlandiya’da öğretmenlerin mesleki gelişimleri için aldıkları hizmet içi eğitimler bireyselleştirilmeye çalışılmıştır. Bu eğitimlerde öğretmenler kendi ihtiyaçlarına göre eğitim almaktadır. Ayrıca bu eğitimlerin zorunlu olması, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeleri nedeniyle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli ilerlemeler sağlamaktadır. Finlandiya’da öğretmenler mesleki gelişimi kendileri için zaruri bir ihtiyaç olarak görmektedirler. Bu sayede öğretmenler mesleki olarak gelişmekte ve öğrencilerini 21. Yüzyıl dünyasında uluslararası rekabete hazır bireyler olarak yetiştirme de her gün daha büyük başarılar elde etmektedir. Bunun en güzel örneği üç yılda bir OECD tarafından yapılan ve açılımı “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olan PISA sınavlarında Finlandiyalı öğrencilerin aldıkları sonuçlardır (MEB, 2013a).

Finlandiya’da öğretmen olabilmek için sadece lisans diploması yeterli olmamakta, öğretmen olunması için yüksek lisans yapılması gerekmektedir. Öğretmenler kendilerini okullarında sürekli olarak geliştirmektedirler. Okul müdürleri ve halk öğretmenlerin mesleki gelişimlerine büyük önem vermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yerel yönetimler, üniversiteler ve diğer eğitim kuruluşları sürekli olarak işbirliği yapmaktadırlar.

Japon öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde formal eğitim önemli bir yer tutmakla birlikte öğretmenlerin özgürce kendilerini geliştirmelerine imkân tanınmaktadır (Shimahara,1998). Japon öğretmenlerin mesleki gelişimi hem devletin mesleki gelişim politikalarına hem de öğretmenlerin bağımsız bir şekilde kendi mesleki gelişimlerini sağlamalarına imkân tanıyacak şekilde uygulanmaktadır. Öğretmen mesleki gelişimini sağlarken ne devletin politikalarından uzaktır, ne de tamamıyla devletin politikalarına bağlıdır. Mesleki gelişimlerini sağlarken özgürlük ve devletin istekleri arasında bir denge sağlamaktadırlar. Japonya’da öğretmenler üniversiteler tarafından yetiştirilirken, devlet tarafından sıkı bir şekilde kontrol edilmektedir (Abazaoğlu, 2014). Japon öğretmenlerin hizmet içi mesleki gelişimleri şu varsayımlar üzerine kurulmuştur:

1. Eğitim işbirliğine dayalıdır.
2. Zümre öğretmenlerinin ortak planlanması gereklidir.

3. Öğretmenlerin zümreleri ile okul aktivitelerine katılması eğitimin ve okulun vazgeçilmez unsurudur (Shimahara, 1998).

Japonya’da öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri için okul içerisinde, evlerinde, okul dışında, öğretmen iletişim ağlarında çeşitli faaliyetler yer almaktadır. Mesleki gelişimleri esnek bir şekilde gerçekleştirebilmektedirler. Bu eğitimlerde devlet tarafından hazırlanana içeriklere yer verildiği gibi, öğretmenlerin bazı tercihler yapabilmesi için çeşitli özgürlükler de sağlanmaktadır. Öğretmenler sınıflarda birbirlerini gözlemleyebilirler, birbirleriyle işbirliği yapabilirler ve yeteneklerini geliştirmek için kamera, video, PC vb. teknolojiyi kullanabilirler. (Asada, 2014). Japonya’da öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde öğretmenler arasında işbirliği önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler mesleki gelişimlerini sağlarken teknolojiyi de yoğun bir şekilde kullanmakta ve edindikleri bilgileri birbirleriyle oluşturdukları iletişim ağları sayesinde hızlı bir şekilde paylaşabilmektedirler. Üniversitelerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının, alandan uzak olmalarından ve her üniversitenin farklı programlar uygulayabilmesinden ötürü sınırlı olduğu söylenebilir (Shimahara, 1998).

San (1999) tarafından Japon öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin üniversite mezuniyeti sonrasında üniversitelerin düzenlendiği mesleki gelişim faaliyetlerine katılımının düşük olduğu ortaya konulmuştur. Bunun başlıca nedenlerinden birinin üniversitelerin kendi aralarında işbirliğinin düşük olduğu ve toplumda meydana gelen hızlı değişimlere ayak uydurulamadığı ifade edilmiştir. Japonya’da öğretmenler için hükümet tarafından hazırlanmış mesleki gelişim programları bulunmakla birlikte öğretmenler kendileri için de mesleki gelişim planları hazırlayabilmektedirler. Öğretmenler çeşitli seviyelerde mesleki gelişim sertifikaları almaktadırlar. Mesleki gelişim için öğretmenler okulları, evleri ve interneti kullanabilmektedirler. Üniversitelerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının diğer bazı gelişmiş ülkelere göre sınırlı olduğu söylenebilir.

Campbell (2003) İngiltere’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin politikacılardan, halka kadar önemli bir şekilde takip edildiğini ifade etmektedir. İngiltere devletiyle ve halkıyla öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine sürekli yükselen bir şekilde önem verilmektedir. İngiltere Eğitim Bakanlığı (DfE, 2014), öğretmenlerin

mesleki gelişimlerinin temel amacını, öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını arttırmak için, öğretmenlerin mesleklerinde uzmanlık seviyelerinin yükseltmek olarak ifade etmektedir. İngiltere’de öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde en önemli amaç, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin yükseltilmesi ve başarılarının artırılması için öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarının daha ileri seviyelere taşınmasıdır.

İngiltere Eğitim Bakanlığı çeşitli üniversite ve kuruluşlarla işbirliği yaparak, öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için harcanan her bir kuruşun en verimli şekilde kullanılması için azami gayret göstermektedir (Campbell, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için harcanan paralar, vergi mükellefi İngilizlerden gelmektedir ve İngilizler vergilerinin en iyi şekilde harcanmasını istemektedirler. Öğretmenlere sağlanan mesleki gelişim imkânlarının, ülkelerinin geleceği için en uygun şekilde seçilmesini istemektedirler.

Opfer ve Pedder (2011) tarafından İngiltere’de öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada, her okulun öğretmenlerin mesleki gelişimine aynı seviyede katkıda bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine büyük önem veren okulların öğrenci başarılarının diğer okullara göre daha yüksek olduğu araştırma neticesinde ifade etmişlerdir. Her okulun bağımsız olarak mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmaları, öğretmenlerin diğer zümreleri ile kopuk bir mesleki gelişim süreci yaşamasına neden olabilmektedir. Bunun neticesinde maddi olarak dezavantajlı olan okulların öğretmenlerinin mesleki gelişimde istenilen başarıya ulaşması sağlanamamaktadır. İngiltere’de okulların mesleki gelişim programlarının bağımsız olduğu görülmektedir. Bağımsız mesleki gelişim programları öğretmenlerin kişisel özelliklerine uygun mesleki gelişim faaliyetlerinin uygulanmasını sağlamakla birlikte okullar arasında uygulama farklılıklarına neden olabilmektedir.

İngiltere’de öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için programlar hazırlandığı görülmektedir. Sürekli mesleki gelişimde öğretmenlerin yılın veya mesleklerin belli bir döneminde değil, sürekli olarak mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunması amaçlanmaktadır (Hustler, 2003). Öğretmenler sürekli mesleki gelişim programları sayesinde okulda, sınıfta, teneffüste vb. her yerde mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunabilmektedirler. İngiltere’de öğrencileri eğitmek öğretmenlerin asıl vazifesi olduğu gibi mesleki gelişim de öğretmenleri için asıl vazife haline gelmektedir. İngiltere’deki bu yaklaşım sayesinde mesleki gelişim sadece belli bir süre içerisinde

yapılmaktan çıkmakta, öğretmenlik mesleği için önemli bir vazife haline gelmektedir. Sürekli mesleki gelişimin ülke geneline yayılma çalışmaları çeşitli üniversitelerin ve hükümetin işbirliği sayesinde gerçekleştirilmektedir (Ofsted, 2010).

İngiltere’de öğretmenlerin mesleki gelişimi hükümet ve halk tarafından büyük destek görmektedir. Okullar öğretmenlerin mesleki gelişimleri için birbirlerinden bağımsız olarak faaliyetlerde bulunabilmektedirler. Öğretmenler için mesleki gelişim eğitim-öğretim gibi mesleklerinin bir parçası haline gelmiştir. İngiltere eğitim bakanlığı öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çeşitli kurum ve üniversiteler ile işbirliği yapmaktadır.

Almanya’da öğretmenler yükseköğrenimlerini bitirdikten sonra, devlet sınavına tabi tutularak atanmaktadırlar (Sözen ve Çabuk, 2013). Tıpkı ülkemizde Kamu Personeli Seçme Sınavında olduğu gibi Almanya’da da öğretmenlerin sadece üniversitelerden mezun olması, atanmak için yeterli kriter olarak kabul edilmemektedir. Almanya federal eyaletlerden oluşan bir ülkedir. Eyaletler arasında eğitim sisteminde ve öğretmen yetiştirme politikasında farklılıklar olabilmektedir. Almanya’da öğretmenlerin mesleki gelişiminden federal eyaletler sorumludur. Öğretmenler okullarda mesleki çalışma faaliyeti yaptıkları gibi, bazı merkezlerde toplanarak mesleki çalışmalar yapmaktadırlar. Bu mesleki çalışmalar kısa süreli olduğu gibi uzun süreli de olabilmektedir (Scheerens, 2010). Stajyer öğretmenlik Almanya’da öğretmenlik mesleği öncesinde mesleki eğitim parçası olarak yapılmaktadır. Stajyer öğretmenlik dönemi uzun tutularak, öğretmenlerin mesleklerine adapte sürecini arttırmaktadırlar. Bu sayede öğretmen stajyerlik döneminde daha fazla deneyim kazanabilmektedir (Keçici, 2011).

Alman Merkezi Hükümet Eğitim Bakanlığı (BMBF) tarafından 2003 yılında başlatılan ve günümüze kadar devam eden “Tüm Gün Okul” programı ile okullar öğrencilere ve ailelere tüm gün açık tutulmakla birlikte öğretmenlerin de mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmalarına imkân tanınmaktadır (BMBF, 2014). Öğretmenler, öğrenciler ile gün boyunca etkileşim halinde bulunmaktadır ve bu sayede mesleki gelişimleri için okullarında önemli fırsatlar yakalamaktadır. BMBF (2014) verilerine göre bu okulların finansmanı için ayrı olarak yıllık 4,3 milyon Euro'luk kaynak aktarılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okulları

kullanabilmesi sayesinde, etkili ve verimli mesleki gelişim çalışmaları yapılmakta ve öğrencilerin başarıları artmaktadır.

Almanya’da öğretmen olabilmek için sadece üniversiteden mezun olmak yetmemektedir. Üniversite mezuniyeti sonrası öğretmenler sınava girmekte ve başarılı olanlar stajyer öğretmen olarak atanmaktadırlar. Stajyer öğretmenler ise uzun süreli staj sonrası öğretmen olabilmektedirler. Almanya federal bir devlet olduğundan her eyalet kendi öğretmen politikasını uygulayabilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri için özel finansal destek sağlanmaktadır.

Dünyada belli başlı ülkelerin öğretmenler için gerçekleştirdikleri mesleki gelişim faaliyetlerine bakıldığında, hemen hepsinin öğretmenlerin uzmanlıklarını geliştirmek için zorunlu ve/veya gönüllü mesleki gelişim faaliyetleri uyguladıklarını görmek mümkündür. Öğretmenler sadece lisans eğitimleri süresince edindikleri bilgiler ile kalmamakta, lisansüstü eğitim almakla birlikte, eğitim bakanlıklarınca ve üniversitelerce açılan mesleki gelişim kurslarına, seminerlerine ve eğitimlerine katılmaktadır. Öğretmenlerin sürekli olarak mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmaları neticesinde uzmanlıkları ileri seviyelere gelmektedir. Bunun neticesinde öğrencilerin başarıları artmaktadır. Başarılı öğrenciler ise toplumun kalkınmışlığını ve refahını arttırmada önemli rol oynamaktadır.

Gelişmiş ülkelerde öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapılan faaliyet ve programlara bakıldığında, öğretmenlerin mesleklerine başlamadan önce mesleki gelişim faaliyetlerine başladıklarını ve mesleğe başladıktan itibaren mesleki gelişim faaliyetlerinin artarak devam ettirdikleri görülmektedir. Hükümet programlarınca desteklenen öğretmenlerin mesleki gelişimleri, yılın tamamına yayılmakta ve sürekli olması sağlanmaktadır. Öğretmenler lisans mezuniyeti sonrasında, master ve doktora yaparak eğitimlerini devam ettirmektedirler. Mesleki gelişim faaliyetleri okulda ve sınıfta öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Her öğretmenin kendi mesleki gelişim ihtiyacını belirlemesine olanak tanınmakta ve ihtiyacına göre mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmaları sağlanmaktadır.

Batılı ülkelerde öğretmenlerin sınıflarından ve öğrencilerinden uzaklaşmadan mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmaları hususuna dikkat edilmektedir. Her bir öğretmenin diğer öğretmenlerden farklı ihtiyaçlara sahip oldukları bilinmekte ve bu farklı ihtiyaçlara göre çeşitli mesleki gelişim programları geliştirilmektedir.

Öğretmenler ihtiyaçlarını zümreleri, idarecileri, öğrencileri ve velileri ile birlikte belirlemekte ve bu eksikliklerini kapatmaya yönelik çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının farklı olmasına rağmen diğer öğretmenler ve idarecilerle işbirliğinde mesleki gelişim faaliyetlerini gerçekleştirmektedirler. İhtiyaçlar farklı da olsa öğretmenler arasında yardımlaşmanın olması mesleki gelişimde beklenen başarıya ulaşmaya destek olmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespit edilmesinde yardımcı oldukları gibi öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmalarına destek olmaktadır.

Hükümetler öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli olarak desteklemektedirler. Bunun için bütçeden önemli miktarda pay ayırmaktadırlar. Okullara öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çeşitli ödenekler ve kaynaklar gönderilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde ihtiyaç duyacakları giderler bu kaynaklardan karşılanmaktadır. Bu sayede öğretmenler mesleki gelişim için kaynak sıkıntısı çekmemektedirler ve farklı mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunabilmektedirler. Öğretmenlerin maddi konularda destek görmesi sayesinde mesleki gelişim faaliyetlerinde daha başarılı sonuçlar almaları beklenilebilir.

2.2.1. OECD Ülkelerinde Mesleki Gelişim Ve TALIS

OECD tarafından 2009 yılında çeşitli ülkeleri kapsayacak şekilde yapılan Teaching and Learning International Survey (TALIS) araştırmasında, farklı ülkelerde öğretmenlerinin araştırmada beyanlarına göre son 18 ayda mesleki gelişim faaliyetlerine ayırdıkları gün sayıları ortaya konulmuştur. Tablo.1’de OECD üyesi ülkelerde öğretmenlerin son 18 ayda gerçekleştirdikleri mesleki gelişim faaliyetlerine ait gün sayıları görülmektedir (OECD, 2009).

Tablo 1. Ükelere Göre Mesleki Gelişim Faaliyetine Ayrılan Gün Sayısı

Ülke	Gün Sayısı	Kişi Başı GSMH
Meksika	38	7.926 \$
Güney Kore	35	18.320 \$
Bulgaristan	33	3.686 \$
Polonya	29	8.410 \$

Tablo 1. Devam

Ülke	Gün Sayısı	Kişi Başı GSMH
Macaristan	16	11.375 \$
Türkiye	15	11.920 \$
Danimarka	12	48.530 \$
Avusturalya	10	35.311 \$
İrlanda	7	49.533 \$

Kaynak: OECD,2009:TALIS.

Tablo 1.'de TALIS ortalamasının 15,3 olduğu araştırmada ülkelere göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ayırdıkları gün sayısı incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişime ayırdıkları gün sayısı en fazla olan ülkenin 38 gün ile Meksika, en az ayıran öğretmenlerin bulunduğu ülkenin ise 7 gün ile İrlanda olduğu görülmektedir. Ülkelerin kişi başına düşen Gayri Sarfı Milli Hasıllarına (GSMH) göre en zengin ülkenin 49.533 \$ ile İrlanda, en yoksul ülkenin ise 3.686 \$ ile Bulgaristan olduğu görülmektedir. Bu verilere göre ülkelerde öğretmenlere mesleki gelişimleri için ayrılan gün sayısı ile kişi başına düşen GSMH arasında ilişki kısa süreli ancak etkili mesleki gelişim aktivitelerinin zenginleşmiş ülkelerde daha fazla tercih edildiği söylenebilir (OECD, 2009; Wikipedia, 2014).

Genel olarak gelişmiş ve zenginleşmiş ülkelere bakıldığında, öğretmenler için mesleki gelişimin çok önemli olduğunu görmek mümkündür. Bununla birlikte mesleki gelişim faaliyetleri en etkili şekilde uygulanmakta ve bu süreç uzun yıllara yayılmaktadır. Öğretmenlerin atanmaları ile meslek hayatları boyunca devam edecek ikinci bir üniversiteye başlamış oldukları söylenebilir. Öğretmenler mesleklerini icra ederken gerçekleştirdikleri kısa ve etkili mesleki gelişim faaliyetleri ile öğrencilerine daha fazla yardımcı olabilmektedirler. Gelişmiş ülkelerde öğretmenler sınıflarından ve öğrencilerinden alıkonulmamaktadırlar. Öğretmenlere seçme şansı tanınmakta ve kendileri için en uygun olacak mesleki gelişim faaliyetlerine katılma hakkı verilmektedir. Zümreler ve diğer öğretmenler arasında işbirliği üst düzeyde tutulmakta ve herkesin deneyimlerini paylaşmaları sağlanmaktadır. Öğretmenler arasında hızlı iletişim kanalları kurulmakta, bir problemin çözümüne ulaşmak için herkes çaba sarf edebilmektedir.

2.3. Mesleki Gelişim Modelleri

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde tanımlanabilecek birbirinden farklı ama aynı amaca yönelik mesleki gelişim yaklaşımlarından söz etmek mümkündür. Bu yaklaşımlardan önemli olan bazıları şu şekildedir.

2.3.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Modeli

Geleneksel Mesleki Gelişim Modeli (GMGM), öğretmenlerin mesleki gelişim modellerinden en eski ve en yaygın olarak kullanılanıdır. GMGM’de, öğretmen pasif olarak kabul edilmiştir. Öğretmenin pasifliği, onun içerisine bilgi doldurulacak bir defter olarak görülmesinden dolayıdır. Kalem oynatan her zaman başkasıdır. Tepeden inme bir bilgi aktarımı vardır. GMGM’de öğretmenler için en önemli eğitim enstrümanı tek yönlü seminerlerdir. Pek çok geleneksel mesleki gelişim faaliyeti okul ve sınıf ortamından uzaktır. Bu yüzden mesleki gelişimde ilerleme beklenen düzeyden geri ve çok nadirdir. GMGM’de asıl odaklanan öğretmenler olmaktan ziyade, kâğıtlar ve evraklar olmaktadır. Ayrıca geleneksel mesleki gelişimde uygulanan faaliyetler kısa süreli olduğundan istenilen verim ve başarı elde edilememektedir (Guskey, 2000). Geleneksel mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini hedeflemesine rağmen, daha çok yapılmış olması için yapılan faaliyetleri kapsar. Bunların içinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere her eğitim öğretim yılının başında ve sonunda yaptırdığı seminerler, hizmetiçi eğitim faaliyetleri, kurslar vb. dâhil etmek mümkündür. Bu faaliyetlerin hemen hepsine öğretmenler gönüllü olarak katılmamaktadırlar. Sadece faaliyete katılıp imza atmaktadırlar ve biran önce faaliyetin bitmesini beklemektedirler. Öğretmenler bu faaliyetlerin bir ihtiyaç olduğundan daha çok bir formalite olduğunu düşünmeleri, hizmetiçi faaliyetlerinin en büyük başarısızlık sebeplerinden biridir. Ayrıca hizmetiçi faaliyetlerinin, öğretmenlerin ihtiyacından ve günün gereksinimlerinden uzak olması da istenilen verimi elde etmede sıkıntı oluşturmaktadır (Erişen, 1998; Şimşek ve Bağcı, 2000; Baştürk, 2012).

Ülkemizde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri merkezi ve mahalli olarak planlanmaktadır. Merkezi hizmetiçi eğitim faaliyetlerini Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 652 sayılı KHK ile kurulmuş olan Öğretmen Yetiştirme ve

Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yapılmaktadır. Bu müdürlüğün adından da anlaşılacağı üzere, bakanlık görüşüyle öğretmenler kendi isteklerinin dışında yetiştirilip geliştirilecek kişiler olarak görülmektedir. Bakanlık bünyesinde mevcut bulunan geleneksel mesleki gelişim anlayışı ile çağın şartlarına uygun, rekabetçi, içsel gelişim ihtiyacı duyan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi mümkün olmamaktadır. GMGM’de, öğretmenler için eğitim ve aktiviteler kalabalık gruplara daha kolay bir şekilde ulaşılmasını sağladığından, öğretmenlerin mesleki gelişimine ayrılan bütçe ve kaynağın daha verimli kullanılmasını sağlamaktadır.

GMGM’de öğretmenlerin hatalı ve eksik davranışlara sahip olduğu ve bunların düzeltilmesi gerektiği düşünülür (Diaz-Maggioli, 2004). Sınıftan uzaklaştırılmış, içeriği üst makamlarca belirlenmiş, pasif durumda olan ve aslında hatalı olduğu düşünülen bir öğretmenin bu tür mesleki gelişim faaliyetlerinden alacağı ve sınıfta uygulayacağı şeyler sınırlıdır. Üst makamlar öğretmenin hatalı olduğunu ve mesleki gelişim faaliyetleri ile davranışlarının düzeltilebileceğini düşünüyorsa, öğretmenin uzmanlığını yok saydığı gibi, davranışları bozuk olan bir öğretmenin sınıfa girmesini de engellemesi gerekmektedir. Öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerinde sadece pasif dinleyiciler olarak kaldıkları sürece, harcanan kaynaklar ülkenin sahip olduğu zenginliklerin boşa gitmesine neden olmaktadır. Geleneksel mesleki gelişim eğitimleri sonucunda genellikle öğretmenlere ve katılımcılara sertifika verilmesi esas olup ancak sertifikaları olan her öğretmen, sertifikasız öğretmenlerden başarılı olmayabilir (Shen Vd., 2009). Sertifika sadece o programa katılmayı ifade ederken, ne kadar öğrenildiğini, gerçek hayat durumunda ne kadar ve nasıl kullanılacağı bilinmemektedir.

Genel olarak bakıldığında GMGM’de hızlı bir şekilde geniş kitlelere ulaşılabilen ve eğitimler verilebilmektedir. Eksiklerinin ve ihtiyaçlarının farkında olmayan öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunması zorlanmaktadır. Öğretmenlerin sürekli olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katılması sağlanmaktadır. Öğretmenlerin toplanması sayesinde farklı okullarda bulunan öğretmenler bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunabilmektedirler.

2.3.2. Yoğun Meslek Gelişim Modeli

Yoğun Mesleki Gelişim Modeli (YMGM), tüm deneyimsiz veya deneyimli olsa da eğitim ile ilgili ciddi sıkıntıları olan öğretmenlere yönelik bir yöntemdir (İlğan, 2012). Bu yöntem ile öğretmenler geleneksel mesleki gelişim anlayışından farklı bir şekilde sınıf ve okul ortamında mesleki gelişim faaliyeti gerçekleştirirler. Rettig (1999) yoğun mesleki gelişim yaklaşımında öğretmen ve denetmenin görüşmelerinin önemli olduğunu ifade eder ve üç-dört formal gözlem yapılması gerektiğini belirtir. Bu gözlemler neticesinde öğretmenin eksik olduğu veya takviye yapılması gereken hususlarda eğitim programı hazırlanarak mesleki gelişim faaliyeti gerçekleştirilir. Yoğun mesleki gelişim sürecinde bir eğitim-öğretim yılı boyunca yapılan gözlem sayısı çok sayıda olabilmektedir (Aiex, 1993). Bu gözlemler yoğun mesleki gelişimde ilk ve en önemli basamaktır. Gözlemler ile öğretmenin ihtiyaçları doğru şekilde tespit edilirken, uygulanan mesleki gelişim çalışmalarının başarılı olup olmadığı da anlaşılabilir.

YMGM'de her öğretmenin bir mentörü bulunmaktadır. Öğretmenlere atanan bu mentörlar müfettiş olabileceği gibi okul müdürü, rehber öğretmen, zümre başkanı vb. eğitim-öğretimle ilgili diğer çalışanlar da olabilir. Mentör kişiyi himayesine alıp onu cesaretlendirerek hem mesleki hem de psikolojik olarak gelişimini sağlayan kişidir (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2006). Mentör ile öğretmen, mesleki gelişimde ihtiyaçları belirlemede birlikte hareket ederek ortak kararlar verirler. Mentörün öğretmeni gözlemleri sonucunda elde ettiği veriler ile öğretmenin zayıf olduğu alanlarda en ihtiyaç duyulandan başlanarak mesleki gelişim faaliyetlerinin ne tür ve nasıl olacağına karar verilir. Öğretmenin mesleki gelişim süreci hem kendi hem de mentör tarafından oldukça titiz bir şekilde planlanır. Öğretmenin mesleki gelişimi yoğun bir şekilde ihtiyaç duyduğu alana yönlendirmesi başarılı bir mesleki gelişim sürecinin anahtarıdır. Öğretmenin bir alanda eksikleri ve ihtiyaçları giderilmeden, başka bir alana mesleki gelişim faaliyetleri yönlendirilmez. Öğretmenlerin benimsemediği bir değişimi ve gelişimi gerçekleştirmek çok zor olabilmektedir (İrfan, 2000). YMGM'de öğretmenin benimsemediği mesleki gelişim faaliyetlerinden ve aktivitelerinden verim almak oldukça zor olacaktır. Öğretmen kendisine uygun olmayan bir mesleki gelişim faaliyetinde yeterli gayreti göstermeyecektir ve faaliyet

sonunda istenilen ilerleme kaydedilemeyecektir. F klavye yazma kursuna gönüllülük esasıyla katılan bir öğretmenin kursu bitirdikten sonra F klavye ile çok hızlı bir şekilde bilgisayara veri girmesi beklenebilir. Yine yanı öğretmene istememesine rağmen Q klavye kullanılan bir bilgisayar kursu verilirse, öğretmende istenilen ilerlemeyi görmek zor olacaktır.

Mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenin her bir ihtiyacının farkında olması ve bu ihtiyaçlarını planlı bir şekilde gidermeye çalışması yoğun mesleki gelişim faaliyetinin önemli bir unsurudur. Öğretmen kendi ihtiyacını belirlerken dışarıdan bir gözle yani mentör ile işbirliği yapmalıdır. Mentörün gözlemleri neticesinde, öğretmenin ihtiyacı olan alanlarda mesleki gelişim faaliyetlerine katılması gereklidir. Burada öğretmenin eleştirilmeye ve eksiklerinin kendisine söylenilmesine karşı herhangi bir tepki göstermemesi önemlidir. Öğretmen, mentörünün söyleyeceklerini etkilememelidir. Sonuçta mentör, öğretmenin eksikliklerini ve ihtiyaçlarını söylerken, bu ihtiyaç ve eksikliklerin giderilmesi için gayret göstermektedir. Öğretmenin eksikliklerini ve ihtiyaçlarını mesleki gelişim faaliyetleri ile giderilmesi neticesinde donanımın ve tecrübesinin artması ile birlikte öğrencilerinin de başarılarının artması beklenebilir.

Görüldüğü üzere YMGM’de her öğretmenin bir mentörü bulunmaktadır. Öğretmenin mesleki gelişim ihtiyacı mentör ile birlikte tespit edilmektedir ve bu ihtiyaçlara yönelik mesleki gelişim faaliyetleri planlanmaktadır. Öğretmen kendi ihtiyacının farkında olup mesleki gelişim faaliyetleri ile eksikliklerini gidermek için yoğun bir şekilde gayret göstermektedir. YMGM’de öğretmenin ihtiyaçları merkeze alınmaktadır.

2.3.3. Okul Temelli Meslek Gelişim Modeli

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMGM), MEB (2007) tarafından hazırlanmış olan Okul Temelli Mesleki Gelişim kılavuzunda öğretmenlerin okul içinde ve dışında hem kendi ihtiyaçları hem de öğrenci ihtiyaçlarına göre etkili eğitim ve öğretim ortamları hazırlanmasını amaçlayan bir süreçtir. OTMG, öğretmenlerin mesleki gelişimine öğrenciyi ve okulu dâhil etmekle birlikte, okulu mesleki gelişimin merkezi haline getirmektedir. Klasik anlayışa göre okullar öğrencilerin ilk sınıftan itibaren alınıp son sınıfa kadar eğitildiği ve eğitim aldığına dair bir belge ile mezun

edildiği yerler olarak görülmektedir. OTMG ile bu klasik anlayış değişmektedir. Okulun kendi içinde gerçekleştirilen okul temelli mesleki gelişim, dış kaynaklı mesleki gelişim faaliyetlerine göre tercih edilmektedir (OECD, 1998). Okullar sadece öğrencilerin eğitildiği ve öğrendiği yerler olmaktan çıkmakta, öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretmenlerin de eğitildiği yerler haline gelmektedir. Okulda yapılan mesleki gelişim faaliyetleri hem zamandan, hem mekândan hem de paradan tasarruf yapılmasına olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda eğitim-öğretim faaliyetinin yapıldığı yer olan okullarda gerçekleştirildiği için, teorik bilgiler hızlı bir şekilde sınıf ortamında uygulanabilmekte, öğrencilerden anında dönüt alınabilmekte ve faaliyetler daha verimli ve isabetli olmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının ne olduğunu yine en iyi olarak en yakınındaki kişiler bilebilirler. Çünkü öğretmenin mesai saati boyunca okulda bulunması, yine aynı okulda bulunduğu paydaşlar tarafından öğretmenin istemli veya istemsiz gözlemlenmesine neden olmaktadır. Bu paydaşlardan okul müdürü zaten tarafsız ve objektif bir gözlemler sorumludur (MEB, 2014). Okul müdürü, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli bir rol oynar. İhtiyaç belirlenirken, hangi ihtiyaçların okulda gerçekleştirilecek faaliyetler ile giderilebileceğini en iyi şekilde okul müdürü bilebilir. Okulda bulunan imkânların daha da artırılması için gerekli çalışmaları ise yine okul müdürünün yapması beklenir. OTMG’ de okul müdürü anahtar bir rolü üstlenmektedir. Okul müdürü öğretmenlerin mesleki gelişimlerini okullarda sağlamaları için teşvik edici, kolaylaştırıcı ve imkân sağlayıcı olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamalı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre, doğru mesleki gelişim faaliyetleri yapmalarını sağlamalıdır. Ayrıca okul müdürü okulda yapılan her türlü mesleki gelişim faaliyetleri hakkında bir rapor hazırlayabilir ve bu raporları OTMG kapsamında yapılacak yeni mesleki gelişim faaliyetlerinin daha verimli ve başarılı olması hususunda kullanabilir.

OTMG ile öğretmenler çalışma alanlarından ve öğrencilerinden koparılmadan mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunabilmektedir. OTMG de kısıtlayıcı olan en önemli unsurların başında ise okulun imkânları gelmektedir. Bir okulda internet bağlantısı yok ise, öğretmenlerin okullarındaki boş zamanlarında vebinerlere (online olarak bilgisayar üzerinden kamera ve mikrofon desteğiyle gerçekleştirilen seminer)

katılmaları beklenemez. Amerika veya Avustralya gibi ülkelerde alanında uzman kişilerin çevrimiçi olarak verdikleri webinere, dünyanın internet bağlantısı olan her yerinden katılmak mümkün olabilmektedir.

Genel olarak OTMGM ile öğretmenlerin okuldan koparılmadan okulun ihtiyaçları merkeze alınarak mesleki gelişim faaliyetleri planlanır ve uygulanır. Öğretmenler okullarının eksikleri için mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunurlar. Okullarda hem öğrenciler hem de öğretmenler eğitim alabilmektedirler. Okul müdürü öğretmenin ve okulun ihtiyaçlarını tespit etmekte önemli rol oynamaktadır.

2.3.4 İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modeli

İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modelinde (İMGM), öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iş birliği yaparak mesleki gelişim sağlamaları esastır. Öğretmenler küçük gruplar oluşturarak çeşitli faaliyet ve aktiviteler ile mesleki gelişim sağlarlar (Glatthorn, 1987). Öğretmenlerin küçük gruplar oluşturması daha çok zümre öğretmenlerinin bir araya gelmesi ile sağlanabilir. Aynı hedef doğrultusunda çalışacak öğretmenlerin aynı zümreye dâhil olması, işbirlikçi mesleki gelişimin daha isabetli ve başarılı olmasını sağlayacaktır. Mesleki gelişimleri için işbirliği yapan öğretmenler, oluşturdukları grupta iş bölümü yapabildikleri gibi aynı konu üzerinde de çalışmalar da bulunabilirler. Öğretmenlerden birinin lider rolünü üstlenmesi beklendiği gibi her öğretmenin süreç boyunca liderlik yapması mümkün olabilmektedir. Burada lider öğretmenin yaptığı en önemli faaliyet, mesleki gelişim için bir araya gelmiş öğretmenleri, mesleki gelişim için koyulan hedefe grubu daha da yaklaştırmak olacaktır. Gruba dâhil öğretmenler arasında profesyonel bir dil kullanımı beklendiği gibi her bir öğretmenin, diğer öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gayret göstermesi beklenmektedir. Mesleki gelişimde katılımcılar takım çalışması yapmalıdırlar (Guskey, 1994). Bu takım çalışmasının profesyonel bir şekilde gerçekleşmesi gerektiği gibi, işbirlikçi mesleki gelişim modeli için önemli bir temel oluşturmaktadır. Takım çalışması ile takımdaki herkesin bir problemin çözümünde sorumluluk alması ve çözüme daha kolay ulaşması beklenir. İşbirlikçi mesleki gelişim ile iyi bir takım oluşturacak öğretmenler, hem kendilerinin hem de öğretmen arkadaşlarının mesleki gelişimlerini en başarılı bir şekilde sağlamış olacaklardır (McCarthy, 2015).

Öğretmenler arasında işbirliği neticesinde yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin daha verimli ve etkili olduğunu söylemek mümkündür.

İletişimde olduğu gibi güdüleme de çift yönlü olabilir ve bu da üyelerin gelişimiyle birlikte verimlerini arttıracaktır (Bursalıoğlu, 2012). İMGM’de öğretmenler gruplarında birbirleriyle iletişimlerini üst düzeye çıkaracakları gibi birbirlerini de mesleki gelişim için güdüleyecektir. Bu sayede öğretmenlerin yaptıkları mesleki gelişim faaliyetinden alacakları verim ve sonuç oldukça yüksek ve başarılı olacaktır. Zaten işbirlikçi mesleki gelişimde amaç öğretmenlerin birbirlerini güdülemelerini sağlamaktır. İçsel güdülenmeyle birlikte dışsal güdülenmeyi birlikte işbirlikçi mesleki gelişimde görmek mümkündür. İşbirlikçi mesleki gelişim için oluşturulmuş olan çalışma gruplarında, mesleki gelişim faaliyetleri için içsel olarak güdülenmiş olan bir öğretmen, içsel güdülenmesi zayıf olan bir arkadaşına kendi içsel güdülenmesini yansıtarak onu da dışsal güdülenmiş hale getirebilir. Bu sayede öğretmenler arasında birbirlerini destekleyici ve motive edici bir ortam ve iklim oluşabilmektedir.

İlğan (2013)’a göre öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri işbirlikçi olanlarıdır. Mesleki gelişim için en az iki öğretmenin bir araya gelerek faaliyette bulunması işbirliğini sağlamaktadır. Bu mesleki gelişim faaliyeti ortak bir sorunun çözümünü bulmak için birlikte hareket etmek olduğu gibi en basitinden bir öğretmenin alanında öğrendiği yeni bir bilgiyi diğer öğretmen arkadaşı ile paylaşması da olabilir. İşbirlikçi mesleki gelişimin yeri ve zamanı olmayabilir. Öğretmenlerin ortaklaşa gerçekleştirecekleri mesleki gelişim faaliyetleri okul zamanında öğretmenler odasında olabileceği gibi, akşamları ailece birbirlerine yapacakları bir ziyarette de olabilir. Ancak işbirlikçi mesleki gelişim için en uygun yer ve zamanın sınıf, kütüphane, laboratuvar vb. okul içerisinde bulunan yerlerde eğitim-öğretimin olmadığı veya en az olduğu gündüz saatleri olabileceği söylenebilir. Bu sayede takım çalışması yapılırken dikkat dağıtacak diğer unsurlar azaltılabileceği gibi gerçek durumlara en yakın mesleki gelişim faaliyetleri gerçekleştirilebilecektir. Öğretmenler mesleki gelişimlerinde birbirlerine deneyimlerini paylaşmaları önemlidir (Taşdan ve Çelik, 2014). Mesleki gelişim faaliyetlerinde deneyimlerin paylaşılması hem zamandan hem de paradan

tasarruf sağlayabilir. Öğretmenler birbirleri ile deneyimlerini paylaştıkça mesleki gelişim faaliyetlerinin verimliliği artmaktadır.

İMGGM’de mesleki gelişim için kurulan çok büyük takımlar gelişimi engelleyebilir. Takımlar dengeli olmalıdır. Mesleki gelişim için takım çalışması yapanların farklı gelişim planları ve uygulamaları olabilir (Guskey, 1994). Takım çalışması ile öğretmenlerin işbirlikçi mesleki gelişim modelinden en üst düzeyde fayda sağlamaları mümkün olabilir. Takımların büyük olması, işbirlikçi mesleki gelişim için bir araya gelen öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını düşürdüğü gibi öğretmenlerin mesleki gelişimden farklı konularla ilgilenmesine neden olabilir. Takımların dengeli bir şekilde oluşturulmasıyla, işbirlikçi mesleki gelişimde istenilen başarıyı yakalamak zor olmayacaktır. Takım çalışması yapan öğretmenler için tek bir plan olduğu gibi birbirlerinden farklı gelişim planları olabilir. Bu planlar öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilebilir. Her bir planın, takım için oluşturulan plan ile uyumlu olması da sağlanırsa takımın uyumlu bir şekilde çalışması mümkün olacaktır. Dengeli oluşturulan bir takım ile mesleki gelişimlerini sağlamak isteyen öğretmenler büyük oranda başarıya ulaşacaklardır. Her bir takım üyesi öğretmen, hem takımı için hem de kendisi için çalışarak, işbirlikçi mesleki gelişim için büyük katkılar sağlayacaktır.

Görüldüğü üzere İMGGM’de öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yaparak mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunması önemlidir. Öğretmenin kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarının yanı sıra işbirliği yaptığı öğretmenin de mesleki gelişim ihtiyaçları göz önünde tutulmaktadır. Öğretmenler birlikte hareket ederek ihtiyaçlarını karşılamak için takım çalışmasında bulunurlar. Oluşturulan bu takımların çok büyük olmamasına dikkat edilmektedir. Öğretmen hem kendi ihtiyaçlarının hem de takımının ihtiyaçlarının giderilmesi için çalışmaktadır.

2.3.5 Öğretmen Merkezli Mesleki Gelişim Modeli

Öğretmen Merkezli Mesleki Gelişim Modeli (ÖMMGM), adından da anlaşılacağı gibi öğretmenin merkezde olduğu ve öğretmene yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin bulunduğu bir mesleki gelişim türüdür. Öğretmenin merkezde olması ile faaliyetler sadece üst düzey yöneticilerin istediği gibi değil, öğretmenin ihtiyacı ve isteklerine göre de şekillenmektedir. Öğretmen kendi ihtiyaçlarını bilerek

mesleki gelişim faaliyetlerini bu ihtiyaçlarına göre şekillenir (Hawley ve Valli, 2000) İhtiyaçlarının farkında olan bir öğretmen için mesleki gelişim faaliyetleri oluşturmak ve var olanlara katılmak oldukça etkili olabilmektedir. Mesleki gelişimini kendine göre şekillendiren bir öğretmen, üst düzey yöneticilerin istediği gibi bir öğretmen olmaktan çok öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir öğretmen haline gelir. Üst düzey yöneticilerin sınıf ortamından ve ikliminden uzak, tepeden ince ve tek yönlü gerçekleşmesini sağladıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin yanında, öğretmenin ihtiyaçlarına göre şekillenen ve düzenlenen mesleki gelişim faaliyetleri daha etkili ve başarılı olacaktır. Öğretmenler mesleki gelişimlerine bağlı kalmalıdır (Kent, 2004). Bu da ancak öğretmenin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiş ve içeriği oluşturulmuş bir mesleki gelişim programı ile mümkün olabilir. Öğretmen mesleki gelişim programına bağlı kaldığı ve ısrarlı bir şekilde mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için gayret ettiği sürece öğrencilerinin de ihtiyaçlarına en iyi şekilde cevap verecektir. Bir öğretmen için en önemli unsur öğrencilerinin başarısıdır. Mesleki gelişimin de en önemli amacı öğrencilerin başarısını arttırmak olduğundan dolayı öğretmenler kendi ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş ve içeriği şekillendirilmiş olan mesleki gelişim faaliyetlerini ısrarla sürdürmelidir.

Öğretmenler ağır iş yükü altında ve yetersiz zaman ile mesleki gelişim faaliyetleri yapmak zorunda kalmaktadırlar (Petrie ve McGee, 2012). Öğretmenler yoğun ders yükü altında, kalabalık sınıflarda enerjilerini harcarken mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmalarını beklemek biraz ütöpik olabilmektedir. Öğretmenleri merkeze alan bir mesleki gelişim modelinde, öğretmenlerin enerjilerini mesleki gelişim faaliyetlerine de ayıracak kadar dengeli olması beklenebilir. Unutulmamalıdır ki öğretmenler kendileri öğrendikleri zaman, öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilirler (Petrie ve McGee, 2012). Bir öğretmen öğrencileri için var olduğu gibi mesleki gelişim faaliyetleri de öğretmenler için vardır. Bu mesleki gelişim faaliyetleri tek tip öğretmenler oluşturmak isterse birbirinden farklı öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına, hepsi de birbirinin aynı olan öğretmenlerin gerekli cevabı vermesi beklenemez. Farklı öğrenciler olduğu gibi farklı öğretmenler de olmalıdır. Farklı öğretmenler olduğu gibi farklı mesleki gelişim faaliyetleri olmalıdır. Farklı olan mesleki gelişim faaliyetleri ise, öğrencilerin ihtiyaçlarına en iyi şekilde cevap verebilecek şekilde öğretmenlere göre oluşturulmalıdır. Hatta öğretmen bu mesleki

gelişim faaliyetlerinin içeriğini, programını, süresini vb. kendisi belirleyebilmeli ve oluşturmalıdır. Mesleki gelişim her öğretmen için tek tip değildir (Guskey, 1994). Her öğretmenin ihtiyaçları ve istekleri farklı olduğu için, tepeden inme dayatılacak tek bir mesleki gelişim modeli her öğretmen için doğru olmayacaktır. Zaten tek bir mesleki gelişim modelinden bahsetmek eğitimin doğasına aykırı olacaktır. 21. yüzyılda dün doğru kabul edilen bir bilgi bugün yanlış kabul edilebiliyor. Bu nedenle içeriği yenilenmeyen, toplumun, öğrencilerin ve öğretmenin ihtiyaçlarına tam olarak cevap vermeyen bir mesleki gelişim modeli doğru olmayacaktır. Her öğrencinin öğrenme hızı ve ihtiyacı aynı olmadığı gibi her öğretmenin de mesleki gelişim ihtiyacı aynı değildir. Hayat boyu öğrenme ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmiş olacaktır (OECD, 1998). Öğretmenler için mesleki gelişim yılın sadece bir bölümünde yapılan faaliyetlerden daha uzun bir süreç olmalıdır. Bu uzun süreç boyunca öğretmen kendi ihtiyaçlarına göre şekillenmiş bir mesleki gelişim programı uygulamalıdır. Yıl boyunca yayılacak faaliyetler ile öğretmenin mesleki gelişimi sürekli canlı tutulmalı ve gelişimin sürekli olması sağlanmalıdır. OECD (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler kendileri için geliştirilen mesleki gelişim programlarının bir parçası olmamaktan şikâyetçi oldukları ifade edilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini kendileri şekillendirmeleri, mesleki gelişimi içselleştirmelerine, mesleki gelişim ile ilgili faaliyet ve etkinliklerden en üst düzeyde verimin alınmasına olanak sağlayabilir. Her insanın kendi bedenini en iyi şekilde bildiği gibi, öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarını da en iyi şekilde bilmesi beklenir. Bir öğretmene fikri dahi sorulmadan tepeden inme şekilde hazırlanan mesleki gelişim faaliyetleri öğretmene hangi oranda faydalı olacağı şüphelidir.

Bursalıoğlu (2012)'na göre okul sosyal sisteminin en stratejik unsurlarından biri öğretmendir. Okul için büyük bir öneme sahip olan öğretmenler, okulun işleyişinin ve üretkenliğinin stratejik öneme sahip unsurlarıdır. Okul öğretmen sayesinde vazifesini yerine getirir. Öğretmen ne kadar nitelikli ve gelişmiş ise okulu için yerine getireceği eylemler ve faaliyetler de o kadar nitelikli olacaktır. Öğretmen okulun iyi ürünler çıkarmasını yani topluma faydalı bireyler yetiştirmesini sağlamalıdır. Bunun için öğretmenlerin mesleki gelişimleri önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmeni merkeze alan bir mesleki gelişim öğretmenin ihtiyaçlarını karşıladığı gibi, okulun çıktılarını da daha kaliteli hale getirmelidir. Mesleki gelişim öğretmenin gelişmesini sağlamakla

kalmamalı, okulun ürünleri olan eğitilmiş bireyleri topluma daha faydalı hale getirmelidir. Mesleki gelişim için istekli ve gayretli olan öğretmenler mutlaka mesleki gelişim programlarında desteklenmelidirler (Ertürk vd., 2014) Bu sayede öğretmen merkezli mesleki gelişim faaliyetlerinin başarısının artması beklenebilir.

Genel olarak bakıldığında ÖMMGM’de öğretmen mesleki gelişimin merkezidir. Öğretmenin mesleki gelişim ihtiyacı diğer her şeyin önüne geçmektedir. Öğretmenin mesleki gelişim ihtiyacını bilmesi gerekmektedir. Öğretmenin ihtiyaçlarına göre mesleki gelişim faaliyetleri planlanır ve uygulanır. Okulda, evde veya herhangi bir yerde kendi belirleyebileceği şekilde mesleki gelişim çalışmalarında bulunabilmektedir.

2.3.6. Okul Müdürü Merkezli Mesleki Gelişim Modeli

Müdür okulu ile ilgili her şeyi bilmesi gereken ve sorumluluğu en fazla olan kişidir. Okul müdürü, okulunun fiziki ihtiyaçlarını bildiği gibi, öğrencilerin ve öğretmenlerin de ihtiyaçlarını bilmelidir. Okul müdürü, öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının farkında olmalıdır. Her öğretmenin mesleki gelişim ihtiyacı farklıdır. Çünkü her bir öğretmen başlı başına farklı bir bireydir. Ayrıca okulda bulunan öğrencilerin ihtiyaçları da farklıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ile öğrencilerin ihtiyaçlarını iyi bilmesi gereken okul müdürü, öğretmenlerine en uygun mesleki gelişim faaliyetlerini sunabilir. Okul Müdürü Merkezli Mesleki Gelişim Modelinde (OMMMGM), mesleki gelişimin odak noktası as öğretmenlerdir. Okul müdürünün merkezde kabul edilmesi ise, mesleki gelişim faaliyetlerinin şekillendirilmesinde oynadığı önemli ve etkili rolden dolayıdır. Öğretmenler her zaman öğrencilerin öğrenmesini ister ancak kendi öğrenmelerini (mesleki gelişimlerini) unutabilirler. Okul müdürleri ise her zaman öğretmenlerin öğrenmesini ister ancak kendi öğrenmelerini (mesleki gelişimlerini) unutabilirler (Barth, 1986). Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bir düzene oturtulmasında ve sürekli olmasında önemli bir unsurdur. Ancak okul müdürleri öğretmenlere mesleki gelişim için fayda sağlarken ve onları sürekli desteklerken, kendi mesleki gelişimi için herhangi bir girişimde bulunmayabilmektedir. Günümüzde her meslekte olduğu gibi okul müdürlüğünde de sürekli bir gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Bu gelişime ve

değişime ayak uydurmayan okul müdürleri, okullarını 21. yüzyılın rekabetçi ve yenilikçi dünyasına göre hazırlayamamakta ve eğitim hedeflerinden uzaklaşmaktadır.

Bir okulun, müdürü kadar okul olduğunu ifade eden Açıkalm (1998)'a göre okulun her şeyini kuran, inşa eden, bakan ve geliştiren unsur okul müdürüdür. Okul müdürünün sahip olduğu her türlü özellik ve yetenek okulda hissedilebilmektedir. Okul müdürünün okulu için yapacağı her şey kendi içinde saklıdır. Okulu, öğretmenleri ve öğrencileri için girişeceği faaliyetler, okul müdürünün iç dünyasının yansımasıdır. Okul müdürü iyi bir şekilde yetiştirilirse ve mesleki gelişimi sağlanırsa hem okulu hem öğretmenleri hem de öğrencileri için katkı sağlayacaktır. Okul müdürünü merkeze alan bir mesleki gelişim modelinde okulun tamamının fayda görmesi beklenilir. Okul müdürü kendi gelişimi ile okulunun durumunu iyileştireceği gibi öğretmenlerin mesleki gelişimlerine de büyük katkılar sunacaktır. Shen, Gerrard ve Bowyer (2009) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, okul müdürlerinin kendilerine ait mesleki gelişimleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemlidir. Okul müdürünün kendi mesleki gelişimini sağlaması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olabilir. Mesleki gelişimin farkında olmayan, kendisi için mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmayan bir okul müdürünün, öğretmenler için mesleki gelişim faaliyetleri oluşturması, öğretmenleri desteklemesi ve cesaretlenmesi düşünülemez. Eğer bir okul müdürü, öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemesini ve çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmalarını istiyorsa, öncelikle kendi ihtiyaçlarını belirlemeli ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunması gerekmektedir.

Okul müdürleri aynı zamanda okullarını denetlerler (MEB, 2013b; MEB, 2014). Çağın şartlarına uygun bir denetiminin amacı ise, öğretmen ve öğrenme sürecinin geliştirilmesidir (Aydın, 2011). Okul müdürlerinin çağın şartlarına uygun bir şekilde öğretmenleri denetlemeleri gerekmektedir. Eski çağlardan kalmış “Öğretmenler kötüdür, iş bilmezler.” düşünce kalıbından farklı olarak, okul müdürleri yapacakları denetim ile öğretmenlerin açıklarını bulmaya yoğunlaşmak yerine öğretmenlere yapılacak çağdaş eğitim denetimi ile öğretmenlerin eksikliklerinin ve ihtiyaçlarının ortaya konulması gerekmektedir. Bunun neticesinde öğretmenin ihtiyaçlarını ortaya çıkararak okul müdürü, her bir öğretmenin ihtiyacına uygun olacak

mesleki gelişim faaliyetini belirleyebilir. OMMMGM ile öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine dışarıdan bir göz dâhil olmamakla birlikte yine öğretmenleri en iyi şekilde tanıyan kişinin yani okul müdürünün mesleki gelişim faaliyetlerini belirleyip şekillendirdiğini söylemek mümkündür.

Görüldüğü üzere OMMMGM’de öğretmenlerin mesleki gelişiminde merkezde olan okul müdürüdür. Okul müdürü öğretmenlerin ihtiyaçlarını tespit etmelidir ve bu ihtiyaçlara göre mesleki gelişim faaliyetleri planlamalıdır. Okulun ihtiyaçlarını en iyi bilecek olan okul müdürü, okuluna fayda sağlayacağını düşündüğü mesleki gelişim faaliyetlerini öğretmenlerine yaptırabilmektedir.

Yukarıda bahsedilen mesleki gelişim modellerinin amacının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı konusunda her mesleki gelişim modelinden aynı katkı beklenilmemelidir. Mesleki gelişim modellerine ait unsurlar Tablo 2.de sunulmuştur.

Tablo 2. Mesleki Gelişim Modellerinin Unsurları

Mesleki Gelişim Modeli	Amacı	Yöntemi	Hedefi	Anahtar Kelimeler
Geleneksel	Toplu halde eğitim vererek öğretmenlere zorunlu mesleki gelişim faaliyetleri yaptırmak.	Sunum, Tek Yönlü	Kitleler	Seminer, Zorunlu, Kitleler
Yoğun	Öğretmene bir mentör yardımıyla yoğun mesleki gelişim faaliyetleri yaptırmak.	Mentörlük	Öğretmen	Mentör, Yoğun, Mesleki Gelişim Planı
Okul Temelli	Okulun ihtiyaçlarına göre öğretmenlere mesleki gelişim faaliyetleri yaptırmak	Okula Yönelim	Okul	Okul, Müdür,
İşbirlikçi	Öğretmenlere işbirliği yaparak mesleki gelişim faaliyetlerini gerçekleştirmek.	Takım Çalışması	Takımlar (Zümreler)	Zümre, Takım, İşbirliği

Tablo 2. Devam

Mesleki Gelişim Modeli	Amacı	Yöntemi	Hedefi	Anahtar Kelimeler
Öğretmen Merkezli	Öğretmenin kendi ihtiyaçlarını belirleyerek buna göre mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunması.	Bireysel Çalışma	Öğretmen	Öğretmen, ihtiyaç, bireysel çalışma
Okul Müdürü Merkezli	Öğretmenlere okul müdürünün belirlediği ihtiyaçlara göre mesleki gelişim faaliyetlerinde bulundurmak.	Dışarıdan Yönlendirme	Okul Müdürü	Okul müdürü, yönlendirme

Tablo 2.'de mesleki gelişim modellerinin çeşitli unsurları görülebilmektedir. Geleneksel Mesleki Gelişim Modelinde öğretmenin ihtiyaçlarından daha çok üst yönetimin karar verdiği konularda mesleki gelişim faaliyetleri yapılır. Bu faaliyetler genellikle okuldan ve sınıftan uzak toplu halde gerçekleştirilir. Yoğun Mesleki Gelişim Modelinde öğretmenin ihtiyaçları mesleki gelişimin merkezine alınır. Her öğretmenin bir mentörü vardır. Bu mentörler öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde en iyi faydayı sağlamaları için çalışırlar. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinde öğretmenlerin mesleki gelişimleri okulun ihtiyacına göre şekillendirilir. Mesleki gelişim faaliyetleri okul ihtiyaçlarına göre belirlenerek okulda gerçekleştirilir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarından çok okulun ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modelinde öğretmenler diğer öğretmenler ile işbirliği halinde mesleki gelişim faaliyetlerini gerçekleştirirler. Mesleki gelişim faaliyetleri için uygun büyüklükte takımlar oluşturulur. Bu takımda herkes mesleki gelişim faaliyetini gerçekleştirmek için çaba sarf eder ve takım arkadaşlarına destek olur. Öğretmen Merkezli Mesleki Gelişim Modelinde öğretmenin ihtiyaçları ve istekleri mesleki gelişimin odağını oluşturur. Öğretmen kendi ihtiyaç ve isteklerini belirleyerek bu yönde mesleki gelişim faaliyetleri gerçekleştirir. Öğretmen mesleki gelişimi bir yaşantı haline getirerek hem okulda hem okul dışında mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunabilir. Okul Müdürü Merkezli Mesleki Gelişim Modelinde öğretmen ihtiyaçları yerine okul müdürünün gözlem sonuçları ve istekleri mesleki gelişim faaliyetlerinin

odağını oluşturur. Okulda bulunan öğretmenler okul müdürü tarafından gözlemlenerek ihtiyaçları tespit edilir. Okul müdürü öğretmenlere bireysel veya toplu halde mesleki gelişim ödevleri verebilir. Okul müdürü öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerini belirleyerek öğretmenlerin bu faaliyetlerde bulunmalarını sağlar. Öğretmenlerin denetimi okul müdürü tarafından yapılır ve denetim neticesinde öğretmenin tespit edilen eksikliklerini gidermesi için okul müdürü tarafından mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmaları sağlanır.

2.4. Türkiye’de Okul Müdürleri Ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Ülkemizde okul müdürleri, okulların yönetilmesinde ve idare edilmesinde MEB tarafından görevlendirilmiş yöneticilerdir. Okul müdürlerinin görevleri ve sorumlulukları hem Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (OÖİKY)’nde hem de Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (OKY)’nde ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Okul müdürü okulun lideri konumundadır. Lider bir okul müdürü, 21. yüzyıl dünyasında okulunun eğitim öğretimi için en iyi şartları yakalamasını sağlar, öğretmenlerinin sorunlarını minimize eder ve öğrencilerin başarılarını arttırmak için sürekli çaba sarf eder. Okul müdürü, öğrencilerin başarılarını arttırmak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini en iyi şekilde ilerletmeye gayret gösterir. OÖİKY (2014) ve OKY (2013) yönetmeliklerinde okul müdürlerine öğretmenlerin mesleki gelişimleri hususunda çeşitli görev ve ödevler verilmektedir. İKY (2014) madde 38’de öğretmenlerin mesleki çalışmaları ile ilgili şu şekilde bahsedilmektedir:

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 arttırmak, 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 ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretim yılı sonunda ve eğitim öğretim yılı başlangıcında mesleki çalışma yapacakları ifade edilmektedir. Bu çalışmaların amacını genel kültür, özel alan eğitimi, pedagojik formasyon oluşturmaktadır. Ayrıca karşılaşılan çeşitli problemlerde çözüm yollarının bulunması, öğrenci ve çevre ihtiyaçlarına göre plan ve program hazırlanmasını da kapsamaktadır. Mesleki çalışma programı yapma görevini okul müdürlüğüne veren MEB, konuların okulun ve çevrenin ihtiyaçlarına göre de belirlenebileceğini ifade etmektedir. Okul müdürünün mesleki çalışma programını yaparken, öncelikle okulun, okul çevresinin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması gerekmektedir. Okul müdürü öğretmenlerin mesleki çalışmalarını, en verimli şekilde geçirebilmeleri için, onların ihtiyaçlarını ve eksik yönlerini bilmesi gerekmektedir. Bunun içinde okul müdürünün iyi bir gözlemci olması zorunludur. Okul müdürü yaptığı gözlemlerle, öğretmenin eksikliklerini, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini en iyi şekilde belirlemek durumundadır. Her bir öğrencinin ihtiyaçlarının farklı olduğu gibi her bir öğretmenin de ihtiyaçları farklıdır. Okulun matematik öğretmeni ile sosyal bilgiler öğretmenin mesleki ve pedagojik ihtiyaçları farklı olabilir. Okul müdürü öğretmenlerinin ihtiyaçlarını gözlemeli ve hazırlayacağı mesleki çalışma programında buna göre esneklikler ve bireysellik bulundurmalıdır.

OÖİKY (2014)’de okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları 39. Maddede şu şekilde ifade edilmiştir:

Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu

MADDE 39 – (1) Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme,

bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.

Okulun yönetilmesinde, okul müdürünün diğer çalışanlarla birlikte ilgili mevzuata göre çalışılması gerektiği MEB tarafından belirtilmiştir. Ayrıca okul müdürüne okul yönetimi ile ilgili Bakanlığa ve milli eğitim müdürlüklerine karşı sorumlu olduğu ifade edilmiştir. Bu maddede okul müdürünün okulu yönetirken yalnız olmadığı özellikle ifade edilmiştir. Okulun çalışanlarla birlikte okul müdürünce yönetilecek olması, okul müdürünün çalışanlarla birlikte her zaman işbirliği yapması gerektiği belirtilmiştir.

OKY (2013)'de ise okul yönetiminin ve okul müdürünün görevleri 77. ve 78. Maddelerde şu şekilde ifade edilmiştir:

Yönetim

***MADDE 77-** (1) Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar, verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapar, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır.*

(2) Okul yönetimi; a) Araştırma ve planlama, b) Örgütlenme, c) Rehberlik, ç) İzleme, denetim ve değerlendirme, d) İletişim ve yönetişim Görevlerini yerine getirir.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013)'nde okul yönetimine 21. yüzyılın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde çeşitli görevler yüklenildiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin liderliğine vurgu yapılması ve ekip ruhundan bahsedilmesi, Milli Eğitim Bakanlığının ortaöğretim kurumlarında yönetime olan bakış açısını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Okul yöneticileri sadece üst makamlardan gelen yazılara cevap vermekle kalmamalı, okullarında bir ekip ruhu ile okul kültürü oluşturmalı öğretmenlere, öğrencilere ve velilere liderlik etmelidir. Okul yönetimi 21. Yüzyıl

dünyasında gerçekleşen yoğun rekabete uyum sağlayacak öğrencileri yetiştirmek için okullarında gerekli tedbirleri öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile birlikte almalıdırlar.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013)'nin 78. maddesinde okul yönetiminden ayrı olarak okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluklarından şu şekilde bahsedilmektedir:

Müdür, görev, yetki ve sorumlulukları

MADDE 78- (1) Müdür, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetir.

(2) Müdür çalışmalarını valilikçe belirlenen mesai saatleri dâhilinde yapar; görevin gerektirdiği durumlarda mesai saatleri dışında da çalışmalarını sürdürür.

(3) Müdür, görevinde sevgi ve saygıya dayalı, uyumlu, güven verici, örnek tutum ve davranış içinde bulunur; mevzuatın kendisine verdiği yetkileri kullanır.

(4) Müdürün görev yetki ve sorumlulukları şunlardır:

d) Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur.

e) Teknolojik gelişmeleri okula kazandırır. Okulun ihtiyaçlarını belirler, bütçe imkânlarına göre satın alma, bağış ve benzeri yollarla karşılanması için gerekli işlemleri yaptırır. Eğitim araç ve gereciyle donatım ihtiyaçlarını zamanında ilgili birimlere bildirir.

g) Personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri alır. Adaylık ve hizmetiçi eğitim faaliyetleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütür.

ğ) *Personelin performans yönetimi ve disiplin işleriyle öğrenci ödül ve disiplin işlerini yürütür.*

m) *Eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlar.*

n) *Görevini üstün başarıyla yürüten personelin ödüllendirilmelerini teklif eder. Görevini gereği gibi yapmayanları uyarır, gerektiğinde haklarında disiplin işlemi yapılmasını sağlar.*

Ortaöğretim kurumunda okul müdürüne verilen görev ve sorumluluklar 31 madde şeklinde ifade edilmektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini içeren veya ilgili olan altı madde yukarıda verilmiştir. Okul müdürüne OKY (2013) tarafından verilen yetkiler incelendiğinde, okul müdürünün büyük sorumlulukları taşıması gerektiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik okul müdürünün sorumlulukları ise öğretmenin adaylık sürecinden başlayıp, öğretmenin mesleki hayatı boyunca devam etmektedir. Okul müdürüne verilen “Personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi” görevi ise çok geniş bir yelpazede değerlendirilebilir. Kaloriferciden, müdür yardımcılara kadar okul müdürünün, personellerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi hususunda sorumlu olduğu söylenebilir. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde okul müdürü gerekli tedbirleri almakla yükümlüdür. Öğretmenin adaylığı kalktıktan sonra ise hizmet içi faaliyetlerde ve okul içerisinde mesleki gelişiminin devam etmesi hususunda okul müdürü gerekli tedbirleri almak zorundadır.

Çalhan (1999) tarafından yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin öğretmenler tarafından en az yerine getirilen görevler olarak algılanan davranışlardan biri öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama olmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimi devamlı olan bir süreçtir. Öğretmenler okullarında öğrencileri ile ilgilenirken mesleki gelişimlerini de sağlayabilmektedirler. Evlerinde ise okul ile ilgili evrak işlerini yaparken yine mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunabilirler. Öğretmenler okullarında mesleki gelişim için okul müdürlerinden destek görmelilerdir. Okul müdürlerine öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme konusunda büyük

sorumluluklar ve iş düşmektedir. Mevzuata bakıldığında okul müdürlerinin öğretmenlerin ve kendi mesleki gelişimlerinden sorumlu oldukları görülmektedir. Mevzuat gereği öğretmenler eğitim öğretim yılı sonundan 1 Temmuz'a ve 1 Eylül'den eğitim öğretim yılı başlayıncaya kadar seminer döneminde bulunmaktadır ve mesleki gelişim çalışmaları gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin seminer dönemlerinde okul müdürünün okulundaki tüm imkanları öğretmenlerin mesleki gelişimi için seferber etmesi gerekmektedir. Seminer dönemleri angarya işlerin yapıldığı veya tatile hazırlık dönemi olarak görülmemelidir. Okul müdürleri seminer dönemlerini her bir öğretmen için planlamalı ve en verimli şekilde geçirilmesini sağlamalıdır.

Okulun tüm sorumluluğu mevzuatça üzerine yüklenen okul müdürü, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden de sorumludur. Okuluna ilk defa atanan aday öğretmenden yıllardır okulunda çalışan kıdemli öğretmene kadar tüm öğretmenlere gerekli ve ihtiyaçları oranında mesleki gelişim konusunda mevzuata göre katkıda bulunmak durumundadır. Öğretmenler mesleki gelişimlerini özellikle okulda gerçekleştirmelidirler. Okul dışında öğrencilerden uzak mesleki gelişim faaliyetleri istenilen düzeyde etkili olmayabilir. Ancak okul içinde öğrencilerle birlikte iken gerçekleştirilecek mesleki gelişim faaliyetlerinin daha başarılı olduğu son yıllarda genel kabul gören bir düşüncedir. Okul müdürü ise öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini okul içerisinde ve öğrencilerle birlikte iken yapmasını sağlamalıdır. Öğrencileri ile birlikteyken mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunan öğretmenin okul müdüründen destek görmesi başarıyı ve verimi arttıracaktır. Sadece öğrenciler ile birlikte değil diğer öğretmenler ile birlikteyken de öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmaları istenilen başarıya ulaşmayı sağlayacaktır. Öğretmenler arasında işbirliğinin ve takım çalışmasının bulunması mesleki gelişim çalışmalarında beklenen başarıyı arttırmaktadır. Okul müdürleri öğretmenler arasında işbirliğinin ve takım çalışmasının sağlanması için teşvikte bulunmalı ve desteklemelidir. Okul müdürü ihtiyaçlarını tespit ettiği öğretmenlerin aynı mesleki gelişim faaliyetlerinde birbirlerini desteklemelerini sağlamalıdır.

Her öğretmenin mesleki gelişim ihtiyaçları farklı olabilmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerini sürekli gözlemlemeli, denetlemeli ve rehberlik etmelidir.

Okul müdürleri öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını tespit etmelidir. Öğretmenlerinin ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişim planı yapmalarına destek olmalıdır. Okul müdürü öğretmenin mesleki gelişim planını desteklemeli ve uygulamasında yardımcı olmalıdır. Okul öğretmenler, kurullar ve komisyonlarla birlikte okul müdürü tarafından yönetilir. Öğretmenler de okul yönetiminde söz sahibidirler. Öğretmenler kendi mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunurken yardım isteklerini okul müdürüne rahatça iletebilmelidir. Okul müdürü ise öğretmenlerin bu isteklerini imkânlar mülhetince karşılamalıdır. Okulların imkânları kısıtlı da olsa okul müdürü öğretmenlerin mesleki gelişimi için bu imkânları kullanıma sunmalıdır. Okul müdürü öğretmenleri mesleki gelişim konusunda yardım istemeleri konusunda teşvik etmeli ve onları cesaretlendirmelidir. Okul müdürü okulunda teknolojik imkânların artırılması için gayret etmelidir (Guskey, 2000).

Günümüzde öğretmenler arası sosyal ağ ve iletişim platformları hızla çoğalmakta ve gelişmektedir. Öğretmenler çeşitli sosyal medya araçlarında gruplar kurmakta, birbirleri ile mekân ve zaman sınırlaması olmadan iletişim kurabilmektedirler. Hakkâri'de bir konu hakkında sorusu olan aday öğretmen bu sorusunu üye olduğu sosyal ağ gruplarına sorarak İstanbul, İzmir veya Bursa'da yaşayan tecrübeli bir öğretmenden cevap alabilmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerin bu tür sosyal ağlara üye olmalarını ve diğer öğretmenler ile iletişimde olmalarını teşvik etmelidir. Okulun internete erişimini tam olarak sağlaması gereken okul müdürü, öğretmenlerin internetten yararlanmaları için olanaklar sunmalıdır. Okuldaki bilgisayar, projeksiyon vb. teknolojik aletler öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kullanılmak üzere hazır bulunmalıdır. Teknolojik imkânları öğretmenlerine sunan okul müdürü, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri neticesinde elde edecekleri gelişmeye olumlu katkıda bulunacaktır.

Okul müdürü okulunda mesleki gelişim ile ilgili kültür oluşmasını desteklemelidir (Şişman,2002). Eğitim öğretim ve öğretmenlerin uzmanlık alanları ile ilgili yayınların takip edilmesi hususunda öğretmenler okul müdürü tarafından teşvik edilmelidir. Okul müdürü öğretmenlerin mesleki gelişimleri için rol model olmalıdır. Aday öğretmenlerin mesleki gelişim için kendilerine örnek alabilecekleri ilk kişi okul müdürü olmalıdır. Okul müdürü aday öğretmenlerin mevzuata ve mesleki gerekliliklere

göre yetiştirilmesi hususunda gayret göstermelidir. Aday öğretmenlere tecrübeli öğretmenlerin rehberlik yapmalarını okul müdürü sağlamalıdır. Okul müdürü sürekli kalitenin peşinde olmalıdır ve öğretmenlerinde kalitenin 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.

Şişman (2002) okul müdürün öğretmenlerle karşılıklı etkileşim ve iletişim içinde olmasının, eğitim öğretimin ilerlemesine katkı sağlayabileceğini ifade etmektedir. Okul müdürü, öğretmenler ile sürekli iletişim halinde olmalıdır. Odasının kapısını kapatarak gün boyunca dışarıya çıkmayan bir okul müdürünün, öğretmenlerle iletişim konusunda problem yaşaması doğaldır. Öğretmenler okullarında liderlik ve yöneticilik yapan müdürlerini görmek isterler. Okul müdürlerini göremeyen öğretmenler, kendi aralarında da iletişim ve işbirliği sorunu yaşayabilirler. Öğretmenler arasında çıkacak iletişim sorunu ise okulda gerçekleşen eğitim-öğretim gelişmesini engelleyeceği gibi daha da geriye götürebilir. Okul müdürü öğretmenleri ile kuracağı başarılı ikili ve karşılıklı iletişim ile okulundaki eğitim-öğretimin gelişmesi için önemli bir adım atacaktır. Öğretmenlerin müdürleri ile sürekli iletişim halinde olması, okul iklimine ve kültürüne de olumlu katkıda bulunabilmektedir. İletişimin sağlıklı olduğu bir okulda, MEB tarafından atıfta bulunulan “ekip ruhunun” gerçek anlamıyla yaşanması için hiçbir engel bulunmayacaktır. İyi bir iletişimci olması gereken okul müdürü, iletişim için tüm kanallarını açık tutmalıdır. Okul müdürü sadece odasında değil tüm okulda; sınıflarda, koridorlarda, kantinde, öğretmenler odasında vd. yerlerde bulunmalıdır. Okulun diğer bölümlerinde bulunan öğretmenlerle ve çalışanlarla iyi bir iletişim sağlamalıdır.

Okul müdürü, öğretmenlerin beklentilerini karşılamak durumundadır. Okul müdürü, okulda örnek mesleki uygulamalarının gerçekleştirilmesinden, MEB'in de ifade ettiği gibi okul personelinin mesleki ilerlemesinden sorumludur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için uygun bir ortam hazırlama sorumlulukları da vardır (Çelik, 2012). Okul müdürü okulda sadece öğrencilerin eğitim-öğretimi için uygun ortamlar hazırlamakla kalmamalıdır. Müdür, öğretmenlerin mesleki gelişim

faaliyetlerini gerçekleştirebilecekleri uygun ortamlar ve koşulları da sağlamakla yükümlüdür. Öğretmenlerin mesleki gelişimi süreç içerisinde müdürün liderliğinde gerçekleşmektedir (Guskey, 1994). Mesleki gelişim bir süreçtir ve bu sürecin de sonu yoktur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini günden güne gerçekleştirmek okul müdürlerinin önemli görevlerinden biridir. Bir okul müdürü sadece öğrencilere hizmet etmekle kalmayıp, öğretmenlere de hizmet etmek durumundadır. Okulların ihtiyaçları sadece öğrencilerin ihtiyaçları ve fiziki ihtiyaçlar olarak görülmemelidir. Öğretmenlerin de mesleki gelişimin konusunda ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçları karşılamakla sorumlu olan okul müdürleridir. Mesleki gelişim sürekli olduğundan, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları da sürekli olacaktır. Etkili okullarda, okul yöneticileri öğretmenleri destekleyip karara katılımlarını ve mesleki gelişmelerini sağlar (Şişman, 2002). Okul müdürlerinin sadece öğrenci başarısını düşünmeleri öğrencilerinin başarılarının artması için yeterli olmayacaktır. Öğrenci başarısının artmasında en önemli etkenlerden birisi hiç şüphesiz mesleki yeterliliğe sahip olan ve sürekli olarak kendilerini geliştiren öğretmenlerdir. Bir okulda mesleki gelişimi sağlanan öğretmenler, okulda öğrenci başarısının artmasında en önemli faktördür.

Her mesleğin bir acemilik süreci vardır. Bu yüzden eğitim fakültelerinde öğrencileri gerçek durumlara hazırlamak ve görev başında yetiştirmek amacıyla “staj” denilen ve sınıflarda yapılan eğitim uygulamaları vardır. Stajyer öğretmen, kıdemli öğretmen ile birlikte derslere girer; sınıfı ve kıdemli öğretmeni gözlemler; hatta yeri gelir kıdemli öğretmenin gözetiminde ders anlatabilir. Staj öğretmen adaylarını, öğretmenlik mesleğine hazırlamak için zorunlu ders olmaktan öte gerçekten de tecrübe sahibi olabilmek için önemli bir mesleki uygulamadır.

Üniversiteden mezun olup atandıktan sonra yeni öğretmenlere 1739 sayılı kanuna göre en az bir yıl boyunca “Aday Öğretmen” denilmektedir. Bir aday öğretmen bir yıl sonunda sözlü sınava tabi olur. Sözlü sınav sonucunda başarılı olursa “Öğretmen” olarak görevine devam eder. 1739 Sayılı Kanuna göre aday öğretmenlerden beklenen nitelikler şu şekildedir:

- Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü,
- İletişim becerileri, öz güveni ve ikna kabiliyeti,

- Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı,
- Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri,

Aday öğretmenlerin bu vasıfları kazanırken üniversite eğitimi büyük önem taşımakla birlikte tek başına yeterli olmayabilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine harcanan para ile öğrencilerin başarısının artışı sağlanabilir (Kent, 2004). Okul müdürü öğretmenlerin mesleki gelişimleri için manevi olarak destek olduğu gibi, maddi olarak da destek sağlamak zorundadır. Öğretmenler bireysel olarak bazı mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunabilirler ancak maddi-manevi olarak zorlanabilecekleri çeşitli faaliyetler de olabilir. Maddi-manevi zorluk yaşayabilecekleri mesleki gelişim faaliyetlerinde okul müdürleri destek olmalıdır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sağlayacakları bu destek öğrencilerin başarılarının artmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin başarısının artması ise okulun amacını gerçekleştirmesini sağlamış olacaktır. Okulun amacının gerçekleşmesi sayesinde okul müdürü görevini başarı ile ifa etmiş olacaktır.

Okul yöneticisi çevresinde bulunan unsurları etkileyebilmeli, okulunu bu etkileme gücü ile harekete geçirebilmelidir (Erdoğan, 2000). Okul müdürünün etrafındaki insanları etkileyebilmesi ve harekete geçirebilmesi için iyi bir lider olması gerektiği şüphesizdir. Bu etki sayesinde öğretmenler mesleki gelişim ihtiyaçlarının farkına varıp, mesleki gelişimlerini gerçekleştirmek çaba sarf edebilirler. Okul müdürleri, öğretmenleri, mesleki gelişimin bir ihtiyaç olduğuna inandırması önemlidir. Destek, baskı ve sürekli takip gelişim sağlanması için esastır (Guskey, 1994). Sene başında ve sene sonunda seminer döneminde yapılan mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin çoğunun yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin gereksiz olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir (Özan vd., 2014). Okul müdürü öğretmenleri mesleki gelişimin faydaları hakkında bilgilendirmeli ve onları mesleki gelişim faaliyetleri için güdülemelidir. Ayrıca mesleki gelişim faaliyetlerine katılmasına rağmen gerekli gelişimi göstermeyen öğretmenleri ise, takip etmeli ve onlar için uygun olan mesleki gelişim çalışmalar yapmalarını sağlamalıdır. Öğretmenler, mesleki gelişimi sağlamak için, öğrenenler olmaya cesaretlendirilmelidir (Petrie ve McGee, 2012). Yöneticilerin mesleki gelişim faaliyetlerine olan inançları ve attettikleri değer,

mesleki gelişimi etkili kılan unsurlardan biridir (İlğan, 2013). Okul müdürü öğretmenleri mesleki gelişim faaliyetlerine cesaretlendirirken, aynı zamanda kendisi de mesleki gelişim faaliyetlerine inanmalı ve değer vermelidir. Okul müdürünün inanmadığı veya değer vermediği bir mesleki gelişim faaliyetine, okulundaki öğretmenleri inandırması oldukça güç olacaktır. Okul müdürü, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine inanmaz ise öğretmenlerin bu mesleki gelişim faaliyetlerine karşı direnç gösterecek ve hatta yapmalarına engel olacaktır.

Agic (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin kişisel mesleki gelişim çalışmaları okul müdürü tarafından etkilenmektedir. Yine aynı araştırmada öğrencilerin de öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Etkili okulda öğretmenler mesleki gelişimleri için uygun bir ortam bulurlar ve kendilerini geliştirirler. Öğretmenler mesleki gelişimleri için okul müdüründen çok büyük bir destek görürler. Okul müdürü okulunu etkili kıldığı için, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri için gerekli olan malzeme ve zaman en verimli şekilde kullanılabilir. Mesleki gelişim için gerekli olan malzeme ve zamanın yeterli miktarda bulunması, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin istenilen sonuçları vermesini sağlamaktadır. Öğretmenler etkili okulda mesleki gelişim faaliyetleri gerçekleştirirken okul müdürleri tarafından herhangi bir engel, direnç veya zorlukla karşılaşmamaktadırlar. Öğrencilerin başarısını sürekli olarak arttırmak isteyen okul müdürü, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerekli olan kolaylığı ve desteği göstermek durumundadır. Öğrencilerin başarıları, öğretmenlerin başarılarını yansıtmaktadır. Bir okulda öğrenciler başarılı ise, o okulda öğretmenler ve okul müdürü de başarılıdır. Öğretmenlerin başarılı olması için ise okul müdürünün gerekli desteği sunması şarttır. Okul müdürü etkili okulda yöneticilik yapmak için değil, liderlik yapmak için geldiğinin farkındadır. Başarılı bir lider olarak kendini konumlandıran okul müdürü, öğretmenlerin başarılı olmaları için mesleki gelişim faaliyetlerine önem vermelidir. Hem öğrencileri için hem de öğretmenleri için başarıyı isteyen okul müdürü, öğretmenlerinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı belirlemeli, her bir öğretmen için ihtiyacına göre mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmalarını sağlamalıdır. İhtiyaçları ve eksiklikleri tamamlanan öğretmenin, öğrencilerine daha fazla faydalı olacağı hiç şüphesizdir. Bu sayede öğrencilerin ve okulun başarısı artmış olacaktır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ve modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin toplanması, toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve tekniklere ait bilgiler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırma için geliştirilen ölçme aracı belirlenen okullarda uygulanmış ve elde edilen veriler tablo ve şekiller ile ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Mevcut durumun resmedilmesi ve kendi koşulları içerisinde sunulması şeklinde tanımlanan (Karasar, 2000; Balcı, 2004) betimsel tarama modeli, araştırmanın amacına en uygun model olarak belirlenmiştir.

3.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin katkısını belirlemeye yönelik kullanılması planlanan ölçek için “Likert Tipi” ölçme aracı geliştirilmiştir. Likert Tipi ölçek kullanılması amacı araştırmanın örneklemi olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin katkısı ile ilgili tutumlarının ve yargılarının ne olduğunu ortaya koymaktır (Büyüköztürk, 2012; Altunışık v.d., 2010; Karagöz ve Ekici, 2004). Ölçek geliştirilme aşamasında, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı rastgele seçilmiş 17 okuldan n=293 öğretmene taslak ölçek uygulanmış olup, geçerli kabul edilen 275 adet cevaplanmış ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Birinci uygulama neticesinde ölçek tekrar düzenlenerek n=432 öğretmene tekrar uygulanmıştır ve geçerli kabul edilen 390 tanesi değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin katkılarının ölçülmesi hedeflenen bu ölçek için aşağıdaki süreçler takip edilmiştir. Ölçekte kullanılacak maddelerin hazırlanması için literatür taraması yapılarak, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine

katkıları araştırılmış ve uygulaması yapılmış olan çeşitli ölçekler incelenmiştir. Konu ile ilgili çeşitli yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanılmış ve ölçekte kullanılabileceği düşünülen önemli kısımları not edilmiştir. Daha önce yapılan araştırmalarda kullanılan ölçekler incelenmiştir. Konu ile ilgili 18 öğretmene ve yedi idareciye açık uçlu yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiş, verilen cevaplar incelenerek çözümlenmiştir. Çözümleme neticesinde elde edilen verilere göre ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde dört akademisyenden konu hakkında uzman görüşleri ve önerileri alınmıştır. Literatür taraması, açık uçlu sorular ve görüş alışverişi neticesinde konu ile ilgili madde havuzunda toplam 45 madde yer almıştır. Madde havuzunda biriken 45 madde ile çeşitli taslak ölçekler hazırlanmıştır. Daha sonra bu taslak ölçekler üç okul müdürü, üç branş öğretmeni ve üç sınıf öğretmeni tarafından, içerik dil ve anlam yönünden incelenmiştir. Daha sonra maddeler düzenlenerek, ölçeğin ilk uygulanabilir taslak hali oluşturulmuştur. Düzce Üniversitesine bağlı Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Fakültesi ve İşletme Fakültesi bünyesinde görev yapan toplam 16 akademisyene taslak ölçek dağıtılarak uzman görüşü alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda ölçekten 14 madde çıkarılmış, tavsiyeler üzerine iki yeni madde ölçeğe eklenmiştir. Ölçeğin ön uygulama aşamasında beş adet kişisel bilgilerle ilgili madde ve 33 adet okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıları ile ilgili madde bulunmaktadır. Ölçek üzerinde yapılan bu çalışmalar neticesinde ön uygulama aşamasına getirilmiştir.

2013-2014 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde Milli Eğitim Müdürlüğü'nde 3617 öğretmen görev yapmaktadır (Düzce MEM, 2014). Bu yüzden uygulamanın evrenini 3617 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin ön uygulaması için 330 öğretmene ölçek dağıtılmış, geri dönüşü sağlanan 292 taslaktan 275 tanesi ön uygulama sonuçları için kabul edilmiştir. 275 öğretmenin 67'si sınıf ve okul öncesi öğretmeni, 66'sı ortaokul öğretmeni, 73'ü ise lise kültür dersleri ve 69'u ise meslek dersleri öğretmeninden oluşmaktadır. Ön uygulamanın yapıldığı örneklemin 121 kadın 154 erkek öğretmenden oluşmuştur. Taslak ölçek uygulaması sırasında okul müdürlerinin öğretmenlerin üzerinde herhangi bir baskı oluşturmamaları için azami gayret gösterilmiştir. Bu yüzden çalışmanın uygulandığı öğretmenlere doğrudan ve aracısız ulaşılmış olup ölçeklerin okul müdürü ve herhangi bir baskı unsuru olmadan

doldurulması sağlanmıştır. Uygulama yapılan öğretmenlere cevaplarının hiçbir şekilde okul idaresi ile paylaşılmayacağı bildirilmiş ve cevaplayıcıların rahatlatılarak ölçeği daha gerçekçi doldurmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Asıl uygulama ile birlikte toplam 725 öğretmene araştırma için ulaşılmış olup, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ölçeğini cevaplandırmaları sağlanmıştır.

Veriler Düzce ili merkez ilçesinde görev yapan devlet okulu öğretmenlerine uygulanan ölçeklerden toplanmıştır. Verilerin toplanması için ön uygulama ve asıl uygulama olmak üzere iki uygulama yapılmıştır. Ön uygulama için 11/02/2014 tarihinde Düzce Valiliğinden Düzce ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde araştırma yapılması hususunda gerekli izin alınmıştır. Bu tarihten sonra ön uygulama için çeşitli okullar rastgele belirlenerek, okullara ziyaretler gerçekleştirilmiş olup öğretmenlerin ölçekleri cevaplamaları sağlanmıştır. Düzce merkezde ön uygulama yapılan okulların isimleri not edilerek, asıl uygulamada bu okullarda çalışma yapılmamıştır. Ön uygulama 13 okulda 121 (yüzde 41) 'i bayan 172 (yüzde 59) si erkek olmak üzere 293 öğretmenle yapılmıştır. 275 öğretmenin cevapladıkları ölçek kabul edilmiştir. Ön uygulamada ölçeğe cevap veren öğretmenlerin 133'ü temel eğitim (anaokulu, ilkokul ve ortaokul) 141 'i ise ortaöğretim okullarında(Anadolu liseleri ve mesleki liseler) görev yapmaktadır.

Düzce ili Merkez ilçesinde görev yapan 293 öğretmene “Bir Lider Olarak Okul Müdürünün Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısı Ölçeği” nin ön uygulanması sonucunda elde edilen ham verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik programı kullanılmıştır. Bir ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemenin mantıklı olan yollarından biri uzman görüşleridir (Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin kapsam geçerliliği için 16 akademisyene görüşleri sorulmuştur ve gelen olumlu cevaplara göre ölçeğin kapsamının geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Daha sonra ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek ve boyutlarını ortaya çıkarmak için ise Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Ön uygulama neticesinde elde edilen verilerin Açımlayıcı Faktör Analizi için uygun olup olmadığına KMO-Bartlett testi ile bakılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi ile ölçeğin sahip olduğu boyutlar ortaya konularak, ölçekten hangi maddelerin çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir ve ölçek asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.2.1. Ön Uygulamaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Okul Müdürlerinin Katkısı' nı ölçmek için geliştirilen taslak ölçeğin Düzce ilinde 275 öğretmene uygulanması sonucunda elde edilen verilere göre kişisel değişkenler(cinsiyet, yaş aralığı, kıdem yılı, okul türü, branş) için oluşan frekanslar Tablo 3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ön Uygulama Frekansları

		Frekans	%
Cinsiyet	Bayan	121	44.0
	Bay	154	56.0
Yaş Aralığı	20-28	61	22.2
	29-37	118	42.9
	38-46	63	22.9
	47-55	27	9.8
	56+	6	2.2
	Kıdem Yılı	0-5	81
	6-10	71	27.6
	11-15	56	20.4
	16-20	27	9.8
	21+	35	12.7
Okul Türü	İlköğretim	133	48.4
	Lise	142	51.6
Branş	Sınıf	67	24.4
	Sayısal	69	25.1
	Sözel	60	21.8
	Yabancı Dil	24	8.7
	Mesleki	55	20.0

Tablo 3.te görüldüğü üzere ön uygulama yapılan öğretmenlerin yüzde 56'sını erkekler yüzde 44'ünü bayan öğretmenler oluşturmaktadır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin yüzde 60'ından fazlasının 40 yaş altı olduğu, yüzde 57,1 inin kıdemlerinin 10 yıl ve altında olduğu, öğretmenlerin okul türlerine dağılımının birbirine oldukça yakın olduğu, öğretmenlerin branşının yabancı dil hariç düzenli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Okullarda yabancı dil öğretmen normlarının, diğer branşlara göre az olmasının buna neden olduğu söylenebilir.

3.2.2. Açıklayıcı Faktör Analizi

Bir ölçeğin geçerli olması demek, ölçekteki maddelerin tamamının ölçülmesi beklenen niteliği ölçüp ölçmediği ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2012). Faktör analizi ile aralarında ilişki olduğu düşünülen çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkiyi, anlamlandırmak ve yorumlamayı kolaylaştırmak için daha az sayıdaki temel boyuta indirgemek amaçlanmaktadır (Altunışık vd., 2010). Bu yüzden verileri yorumlamadan önce, faktör analizine tabi tutarak daha anlamlı alt boyutlara ayırarak, yorumlamayı kolaylaştırmak amaçlanır. Açıklayıcı faktör analizi ile daha önce herhangi bir fikre sahip olmadan değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanır. Bu yüzden ön uygulama neticesinde elde edilen ham verilere öncelikle Faktör Analizi yapılmıştır. Veri grubunun faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik testi değerine ve Bartlett küresellik testi değerine bakılmıştır. Bu değerler Tablo 4. te gösterilmiştir.

Tablo 4. Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO	.979	
Bartlett	X ²	16133.58
	Sd	990
	p	0,000

KMO testi neticesinde elde edilen ,979 değeri sınır değer olarak kabul edilen .70 den büyüktür ve uygundur. Bartlett küresellik testi sonucu ise $p = 0.000 < .05$ olduğundan, .05 düzeyinde anlamlıdır. KMO ve Bartlett testi neticesinde elde edilen değerlere göre veriler Açıklayıcı Faktör Analizine uygundur.

Bir ölçeğin geçerli olduğu kadar güvenilir olması da gereklidir (Büyüköztürk, 2012). Güvenirlik için bir ölçme aracının hassas, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilme gücü denilebilir (Tezbaşaran, 2008). Ölçeğin tekrar uygulamalarından alınacak sonuçların birbirleriyle tutarlı olmaları, ölçeğin güvenilirliğin yüksek olduğunu ortaya koyar. Ölçekte bulunan bazı maddeler tekrar edilen uygulamalarda farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu durumda tekrar eden uygulamalarda farklı sonuçlar doğuran maddeler ölçeğin güvenilirliğini

düşürür. Güvenirlik için ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun yüksek olmasını gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Bunun anlamı ise tekrar edilen ölçümlerde aynı veya büyük ölçüde benzer sonuçların ortaya konması gerekmektedir. Ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olması için hatalardan arınmış olması ve sonraki ölçümlerde aynı sonuçları ortaya koyması gereklidir. Eğer ölçek yapılan tekrar ölçümlerde farklı ölçümler ortaya koyuyorsa ölçeğin güvenilirliği düşüktür, aksi durumda yüksektir denebilir. Bir ölçek ne kadar güvenilir olursa ölçülmek istenen sonuca o kadar yaklaşılmış olacağından, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Okul Müdürlerinin Katkısı Ölçeğinin iç tutarlılığının Cronbach's Alpha ve Spearman-Brown test-yarı test değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin .70'den büyük olması ölçeğin güvenilirliğinin genel olarak yeterli olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012). Geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Okul Müdürlerinin katkısı ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olması sayesinde, ölçülmek istenen katkının her zaman doğru bir şekilde ölçülebilmesi sağlanmış olacaktır.

Veriler üzerinde yapılan Cronbach's Alpha testi sonucu .986 ve Spearman-Brown test-yarı test sonucu ise .966 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Güvenirliği sağlanan ölçeğin, Açımlayıcı Faktör Analizi yapılabilir.

3.2.4. Madde Analizleri

Güvenirliği ve geçerliliği sağlanmış ölçek ile yapılmış olan ilk uygulama neticesinde elde edilen verilere Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizinde sıklıkla tercih edilen Varimax dik döndürme yöntemi seçilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Faktörlerin Eigen özdeğerlerinin 1,00 ve üzerinde olması gerektiği belirlenmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi neticesinde ölçeğin Eigen özdeğeri 1 üzerinde olan üç faktörden oluştuğu ve bu üç faktörün toplam varyansın yüzde 72,9 unu açıkladığı görülmüştür. Bu üç faktöre göre maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerine göre incelenmiştir. Maddelerin kabul edilebilir faktör yük değeri minimum .32 olarak belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Madde toplam korelasyonu .40 ve daha yüksek olan maddelerin iyi derecede ayırt ediciliğe, .30 altındakilerin ise zorunlu olmadıkça ölçeğe alınmaması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca madde yük

değerleri arasındaki farkın .10'dan farklı olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Buna göre yapılan Açıklayıcı Faktör Analizinde öz değeri 1 üzerinde olan üç boyutun olduğu görülmüştür. Daha sonra maddelerin yük değerleri, varimax dik döndürme yöntemi ile (Büyüköztürk, 2012) belirlenmiştir. Döndürme neticesinde maddelerin faktör yük değerlerine bakılmıştır. Analizde hiçbir maddenin faktör yük değeri, kabul edilen değer olan .32 nin altında olmamıştır. Daha sonra maddelerin boyutlara göre binişikliklerine bakılmıştır. 2-9-17-32-33. maddelerin faktör binişiklerinin .10 dan az olması nedeniyle ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiştir. Ölçeğin maddelerine ait faktör yük değerleri Tablo 5.'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Maddelerin Faktör Yük Değerleri

	Faktör1	Faktör2	Faktör3
1 Öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verir.	,621	,349	,413
2 Mesleki gelişim çalışması yapan öğretmenleri ödüllendirmek için çaba sarf eder.	,461	,551	,352
3 Mesleki gelişimin önündeki engelleri kaldırmaya gayret eder.	,611	,392	,412
4 Aday öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verir.	,427	,318	,696
5 Aday öğretmenlerle ilgili planlamaları tecrübeli öğretmenlerle birlikte yapar.	,350	,289	,779
6 Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi için deneyimli öğretmenlere görevler verir.	,309	,198	,798
7 Aday öğretmenlerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması için çaba sarf eder.	,370	,331	,773
8 Aday öğretmenlere mesleki gelişimin önemini fark ettirmek için gayret eder.	,398	,384	,729
9 Aday öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmalarını teşvik eder.	,544	,343	,580
10 Öğretmenlerin, kendisi ile iletişim kurmalarını teşvik eder.	,767	,191	,302
11 Öğretmenlerin yaptıkları mesleki gelişim çalışmalarının sürekli olmasını sağlar.	,677	,381	,372
12 Öğretmenlerin bilimsel faaliyetlerde bulunmalarını destekler.	,647	,403	,343
13 Öğretmenlerin tecrübelerini okulda kullanmalarını teşvik eder.	,720	,370	,327
14 Kendisine danışan öğretmenlere tatmin edici cevaplar verir.	,744	,260	,281
15 Öğretmenlerin okulda aktif olmasını sağlar.	,758	,337	,259
16 Öğretmenleri okul ile ilgili her konuda görüşlerini belirtmeleri için teşvik eder.	,756	,317	,278
17 Öğretmenlerin boş derslerini mesleki gelişim çalışması yapabilecekleri şekilde düzenler.	,472	,509	,262
18 Öğretmenlere geri bildirimlerde bulunur.	,689	,369	,282
19 Eğitim-öğretimdeki gelişmeleri öğretmenler ile paylaşır.	,609	,408	,341

Tablo 5. Devam

		Faktör1	Faktör2	Faktör3
20	Mesleki gelişim için uygun ortamlar hazırlamaya çalışır.	,583	,476	,379
21	Öğretmenlerin birbirlerini ders içerisinde gözlemlmelerine imkân tanır	,177	,683	,228
22	Öğretmenlerin kariyer planı yapmalarını teşvik eder.	,400	,660	,310
23	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer okul müdürleri ile işbirliği yapar.	,331	,677	,275
24	Başarılı öğretmenleri diğer öğretmenlere örnek olarak gösterir.	,393	,596	,197
25	Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarını destekler.	,380	,605	,299
26	Öğretmenlere seminer vermesi için çeşitli uzmanları okula davet eder.	,128	,818	,139
27	Alanlarındaki çalışmaları takip etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik eder.	,442	,715	,258
28	Öğretmenlerin kendi uzmanlık alanları ile ilgili seminerler vermesini teşvik eder.	,293	,818	,166
29	Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına zaman ayırmasında yardımcı olur.	,399	,740	,273
30	Lisansüstü mezunu öğretmenlerden, diğer öğretmenlerin mesleki gelişiminde faydalanır.	,296	,762	,253
31	Yeni ve çeşitli hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin açılması için üst yönetimle iletişim kurar.	,334	,741	,285
32	Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin ders programlarını uygun bir şekilde düzenler.	,445	,431	,292
33	Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler arası işbirliği yapılmasını teşvik eder.	,580	,548	,295

Açımlayıcı Faktör Analizi ile ölçeğin, özdeğeri 1 üzerinde olan ve toplam varyansın yüzde 73,515'ini ortaya koyan üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın yüzde 63,745'ini, ikinci faktör toplam varyansın yüzde 6,017'sini, üçüncü faktör ise toplam varyansın yüzde 3,753'ünü açıklamaktadır. Üç boyuta aşağıdaki şu isimler verilmiştir:

- Doğrudan Destek Boyutu
- Dolaylı Destek Boyutu
- Aday Öğretmen Boyutu

Düzce ilinde çeşitli okullarda görev yapan 293 öğretmenin cevapladığı ön uygulama neticesinde elde edilen verilere Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi öncesinde 33 maddeye sahip Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Okul Müdürlerinin Katkısı ölçeğinden, analiz sonrası istenilen değerleri veremeyen beş madde ölçekten çıkarılmış olup üç boyutlu ve 28 maddeye sahip bir ölçek ikinci (asıl) uygulama için hazır hale getirilmiştir. Son haline gelen ölçekte beş adet demografik değişken ile birlikte üç boyutta toplam 28 madde bulunmaktadır. Ön

uygulama neticesinde elde edilen bu ölçek ile üç boyutlu yapının yapılacak olan ikinci (asıl) uygulama ve bu verilerle yapılacak Doğrulayıcı Faktör Analizi ile doğrulanması beklenmektedir. Tablo 6.'da beş madde çıkarıldıktan sonra yeniden yapılan faktör analizi neticesinde elde edilen maddelere ait faktör yük değerleri verilmiştir.

Tablo 6. Maddeler Çıkarıldıktan Sonra Faktör Yük Değerleri

	Faktör1	Faktör2	Faktör3
16- Öğretmenleri okul ile ilgili her konuda görüşlerini belirtmeleri için teşvik eder.	,805	,274	,215
14- Kendisine danışan öğretmenlere tatmin edici cevaplar verir.	,794	,296	,237
15- Öğretmenlerin okulda aktif olmasını sağlar.	,787	,269	,240
10- Öğretmenlerin, kendisi ile iletişim kurmalarını teşvik eder.	,736	,279	,332
3- Mesleki gelişimin önündeki engelleri kaldırmaya gayret eder.	,688	,306	,389
18- Öğretmenlere geri bildirimlerde bulunur.	,680	,415	,288
11- Öğretmenlerin yaptıkları mesleki gelişim çalışmalarının sürekli olmasını sağlar.	,677	,377	,431
19- Eğitim-öğretimdeki gelişmeleri öğretmenler ile paylaşır.	,675	,378	,347
13- Öğretmenlerin tecrübelerini okulda kullanmalarını teşvik eder.	,647	,333	,442
1- Öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verir.	,643	,310	,425
20- Mesleki gelişim için uygun ortamlar hazırlamaya çalışır.	,632	,466	,349
12- Öğretmenlerin bilimsel faaliyetlerde bulunmalarını destekler.	,558	,392	,393
28- Öğretmenlerin kendi uzmanlık alanları ile ilgili seminerler vermesini teşvik eder.	,279	,819	,231
26- Öğretmenlere seminer vermesi için çeşitli uzmanları okula davet eder.	,121	,806	,257
30- Lisansüstü mezunu öğretmenlerden, diğer öğretmenlerin mesleki gelişiminde faydalanır.	,260	,793	,232
27- Alanlarındaki çalışmaları takip etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik eder.	,421	,691	,379
31- Yeni ve çeşitli hizmetçi eğitim faaliyetlerinin açılması için üst yönetimle iletişim kurar.	,442	,689	,233
21- Öğretmenlerin birbirlerini ders içerisinde gözlemlmelerine imkan tanır.	,366	,676	,123
29- Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına zaman ayırmasında yardımcı olur.	,498	,673	,264
22- Öğretmenlerin kariyer planı yapmalarını teşvik eder.	,535	,665	,190
23- Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer okul müdürleri ile işbirliği	,428	,639	,317

Tablo 6. Devam

	Faktör1	Faktör2	Faktör3
25- Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarını destekler.	,277	,635	,379
24- Başarılı öğretmenleri diğer öğretmenlere örnek olarak gösterir.	,223	,481	,442
6- Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi için deneyimli öğretmenlere görevler verir.	,303	,239	,829
5- Aday öğretmenlerle ilgili planlamaları tecrübeli öğretmenlerle birlikte yapar.	,380	,302	,780
7- Aday öğretmenlerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması için çaba sarf eder.	,462	,373	,691
8- Aday öğretmenlere mesleki gelişimin önemini fark ettirmek için gayret eder.	,493	,424	,654
4- Aday öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verir.	,517	,317	,615

3.3 Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Asıl Uygulama

Açımlayıcı Faktör Analizi sonrasında elde edilen üç faktörlü yapının doğruluğunu ortaya koymak için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmasına karar verilmiştir (Arıca ve Ilgaz, 2007; Büyüköztürk, 2012; Barrett, 2007). Açımlayıcı Faktör Analizi sonrasında elde edilen 28 maddeli Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Okul Müdürlerinin Katkısı ölçeği, Düzce Valiliğinin izniyle Düzce ili Merkez ilçesinde olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile rastgele seçilen ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve lise okullarında toplam n=432 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama esnasında okullar teker teker gezilmiştir ve öğretmenlerin ölçeği nasıl dolduracakları hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra, ölçeklerin öğretmenler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Öğretmenlerin ölçeği doldururken, okul müdürleri veya başka herhangi bir baskı unsuru ile karşı karşıya kalmaları için gayret edilmiştir. Bir okuldaki uygulama bittikten sonra başka bir okula geçilmiştir. Ölçekler öğretmenlere yüz yüze dağıtılmış olup, her bir öğretmenin cevaplama için beklenmiştir. Düzce ili Merkez ilçesinde belirlenen 32 okulda 28 maddelik ölçeğin öğretmenlere uygulanması neticesinde elde edilen 432 ölçek incelenmiş olup, veri analizi için uygun olmadığı düşünülen ölçekler çıkartılarak geriye kalan 390 ölçek ile veri analizi yapılmıştır.

Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılında 3617 öğretmenin görev yapmaktadır (Düzce MEM, 2014). Araştırmanın evrenini 3617 öğretmen oluşturmaktadır. 432 öğretmene ulaşılarak ölçeği

doldurmaları sağlanmıştır. Elde edilen verilerle kişisel değişkenler ortaya çıkarılmıştır. Bir lider okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ölçeğinin asıl uygulama sonucunda kişisel bilgiler kısmından elde edilen frekanslar Tablo 7.'de sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		Frekans	yüzde
Cinsiyet	Bayan	201	51.5
	Bay	189	48.5
Yaş Aralığı	20-28	56	11.8
	29-37	174	44.6
	38-46	121	31.0
	47-55	25	8.9
	56+	14	3.7
Kıdem Yılı	0-5	80	20.5
	6-10	104	26.6
	11-15	95	24.4
	16-20	64	16.4
	21+	47	12.1
Okul Türü	İlköğretim	215	55.1
	Lise	175	44.9
Branş	Sınıf	84	21.5
	Sayısal	84	21.5
	Sözel	122	31.3
	Yabancı Dil	43	11.0
	Mesleki	57	14.7

Tablo 7.'de görüleceği üzere asıl uygulamada ölçeği cevaplandıran öğretmenlerin yüzde 51,5'u bayan yüzde 48,5'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yüzde 90'ından fazlasının 50 yaş altı olduğu, yüzde 71,6'ının kıdemlerinin 15 yıl ve altında olduğu görülmektedir. Kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin n=104 ile en kalabalık grup olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul türlerine dağılımının ilköğretim okullarında yüzde 55.1 liselerde ise yüzde 44.9'dur. Branş dağılımının, ön uygulamada görülen branş dağılımına yakın bir dağılım sergilediğini söylenebilir. Sözel branşa sahip öğretmenler n=122 iken yabancı dil branşında olan öğretmenler ise n=43 ile en az grubu oluşturmuştur.

Asıl uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak yapılmış olan Doğrulayıcı Faktör Analizi neticesinde değerleri hesaplanan uyum indeksleri Tablo 8.'de sunulmuştur.

Tablo 8. DFA Uyum İndeksleri

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	NFI	NNFI	CFI
1136.02	347	3,27	.076	.83	.80	.043	.99	.98	.99

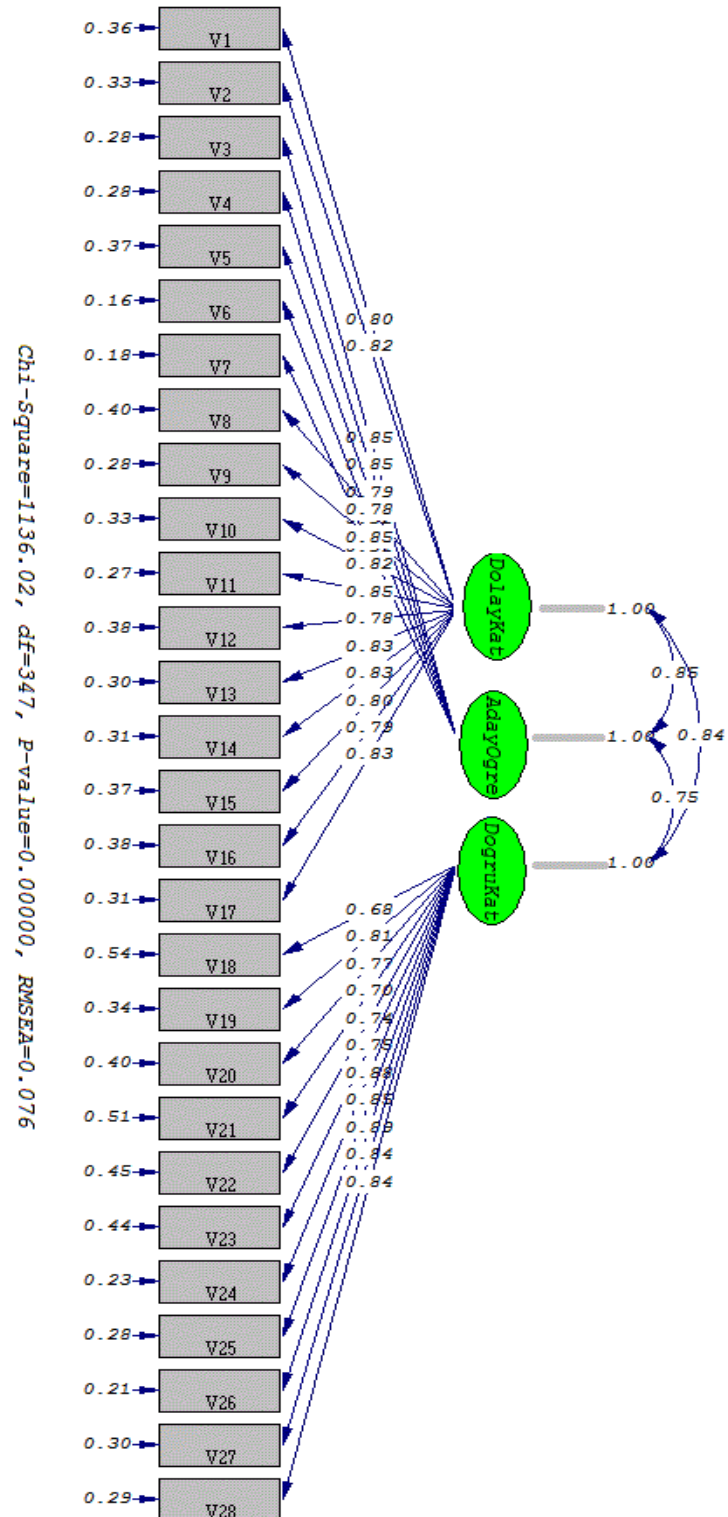
Tablo 8.'de gösterilen uyum indekslerinin bu değerlerine göre 275 öğretmene uygulanan ve Açımlayıcı Faktör Analizi ile üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu ortaya konan Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Okul Müdürlerinin Katkısı ölçeğinin, üç boyutlu yapısı doğrulanmış olmaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizi ile ortaya konulan ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile doğrulanan ölçeğe ait üç boyutlu yapının Path Diyagramı Şekil 1.de görülebilir.

Yapılan analizler neticesinde ölçeğin 3 boyutlu ve 28 maddeden oluştuğu ortaya konmuş olup doğrulayıcı faktör analizi ile de bu durum doğrulanmıştır. Ölçeğin Doğrudan Destek boyutunda 12 madde, Dolaylı Destek boyutunda 10, Aday Öğretmen boyutunda ise 6 madde bulunmaktadır. Bu iki boyuta ilişkin analiz değerleri, madde içerikleri, faktör yükleri ve madde ölçek korelasyonları aşağıda açıklanmaktadır.

3.3.2. Doğrudan Destek Boyutu

Bu boyut 11 maddeden oluşmakta olup, okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yaptığı doğrudan desteği ortaya koyan maddeleri içermektedir. “Doğrudan Destek Boyutu” olarak adlandırılan birinci boyutta bulunan maddeler ile okul müdürlerinin direkt olarak öğretmenlere sunduğu destek sorulmakta olup bu boyutta yer alan Maddeler aşağıda Tablo 9.'da sunulmaktadır.

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı



Tablo 9. Doğrudan Destek Boyutu Maddeleri

Sıra	Madde
18	Öğretmenlerin birbirlerini ders içerisinde gözlemlmelerine imkan tanır.
19	Öğretmenlerin kariyer planı yapmalarını teşvik eder.
20	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer okul müdürleri ile işbirliği yapar.
21	Başarılı öğretmenleri diğer öğretmenlere örnek olarak gösterir.
22	Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarını destekler.
23	Öğretmenlere seminer vermesi için çeşitli uzmanları okula davet eder.
24	Alanlarındaki çalışmaları takip etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik eder.
25	Öğretmenlerin kendi uzmanlık alanları ile ilgili seminerler vermesini teşvik eder.
26	Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına zaman ayırmasında yardımcı olur.
27	Lisansüstü mezunu öğretmenlerden, diğer öğretmenlerin mesleki gelişiminde faydalanır.
28	Yeni ve çeşitli hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin açılması için üst yönetimle iletişim kurar.

Doğrudan destek ile okul müdürleri öğretmenlere hiçbir aracı veya vasıta koymadan mesleki gelişimlerine destek olmaktadır. Bunun için öğretmen ile okul müdürünün etkileşimde olması ve bunun tek yönlü olabileceği gibi iki yönlü olabileceği de beklenebilir. Öğretmen desteği talep edebileceği gibi, okul müdürü talebe bakmaksızın mesleki gelişim için desteğini sunabilir. Örnek olarak okul müdürünün öğretmeni lisansüstü öğrenim görmesi için teşvik etmesi ve buna göre ders programını düzenlemesi verilebilir. Ayrıca burada öğretmenin mesleki gelişimine doğrudan destek için öğretmenin talebinin olması gerekemeyebilir. Okul müdürü öğretmenin mesleki gelişimine aracısız ve talepsiz olarak doğrudan katkıda bulunabilir. Bu katkı öğretmenin mesleki gelişimini doğrudan etkileyecektir ve okul müdürünü öğretmenin mesleki gelişiminde önemli bir rol oynayan unsur haline getirecektir.

3.3.3. Dolaylı Destek Boyutu

Bu boyut ise 12 maddeden oluşmakta olup okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yaptığı dolaylı desteği ortaya koyan maddeleri içermektedir. Bu boyuta ait olan maddeler Tablo 10.'da sunulmaktadır. "Dolaylı Destek Boyutu" olarak adlandırılan bu boyutta okul müdürü öğretmen ile doğrudan bir etkileşim içinde bulunmayıp öğretmene dolaylı yoldan mesleki gelişimi için katkısı ile ilgili maddeleri içermektedir.

Tablo 10. Dolaylı Destek Boyutu Maddeleri

Sıra	Madde
1	Öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verir.
2	Mesleki gelişim çalışması yapan öğretmenleri ödüllendirmek için çaba sarf eder.
8	Öğretmenlerin, kendisi ile iletişim kurmalarını teşvik eder.
9	Öğretmenlerin yaptıkları mesleki gelişim çalışmalarının sürekli olmasını sağlar.
10	Öğretmenlerin bilimsel faaliyetlerde bulunmalarını destekler.
11	Öğretmenlerin tecrübelerini okulda kullanmalarını teşvik eder.
12	Kendisine danışan öğretmenlere tatmin edici cevaplar verir.
13	Öğretmenlerin okulda aktif olmasını sağlar.
14	Öğretmenleri okul ile ilgili her konuda görüşlerini belirtmeleri için teşvik eder.
15	Öğretmenlere geri bildirimlerde bulunur.
16	Eğitim-öğretimdeki gelişmeleri öğretmenler ile paylaşır.
17	Mesleki gelişim için uygun ortamlar hazırlamaya çalışır.

Mesleki gelişiminde öğretmenin, okul müdüründen bir talebi olmayabilir. Okul müdürü öğretmen ile yüz yüze bir etkileşimde bulunmayabilir ancak araçlarla veya farklı yollarla öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okula çeşitli mesleki dergiler ve yayınların getirmesini dolaylı destek olarak ifade edilebilir.

3.3.4. Aday Öğretmen Boyutu

Aday öğretmen boyutu ise 5 maddeden oluşmakta olup okul müdürünün aday öğretmenlerin yetiştirilmesine ve mesleki gelişimlerine yaptığı desteği ortaya koyan maddeleri içermektedir. Bu boyuta ait olan maddeler Tablo 10. da sunulmaktadır.

Tablo 11. Aday Öğretmen Boyutu Maddeleri

Sıra	Madde
3	Aday öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verir.
4	Aday öğretmenlerle ilgili planlamaları tecrübeli öğretmenlerle birlikte yapar.
5	Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi için deneyimli öğretmenlere görevler verir.
6	Aday öğretmenlerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması için çaba sarf eder.
7	Aday öğretmenlere mesleki gelişimin önemini fark ettirmek için gayret eder.

Aday öğretmen boyutunda okula yeni atanan aday öğretmenlerin mesleklerinde yaşayacakları ilk yıllarda okul müdürü tarafından görecekları destek ile ilgili Maddeler bulunmaktadır. Okul müdürünün aday öğretmenin yetiştirilmesinde

gösterdiği desteğin hangi düzeyde olduğu bu Maddelerle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliği test etmek için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri, güvenilirlik çalışmaları için ise Cronbach Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Ölçeği dolduran öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait verilerin betimlenmesi için yüzde ve frekans tekniği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin puanlamaları; 1-1,79 arası hiçbir zaman; 1,80-2,59 arası nadiren; 2,60-3,39 arası bazen; 3,40-4,19 arası sık sık ve 4,20-5,00 arası ise her zaman şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın temel problemini teşkil eden öğretmenlerin mesleki gelişimine okul müdürlerinin katkısı konusundaki öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi için geliştirilen ve Düzce ili Merkez ilçesinde uygulanan ölçekten elde edilen verilerin çözümlenmesinde izlenen teknikler aşağıda ifade edilmiştir. Araştırmanın alt amacına ilişkin olarak, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıları ile ilgili öğretmen algılarının araştırmanın değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla değişkenlerin özelliğine göre parametrik ve parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinin parametrik non-parametrik olmayan testlerden hangisi ile yapılacağına karar vermek için (Büyüköztürk,2012), verilere normallik dağılımı testi Shapiro-Wilk testi uygulanmış olup, verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen verilere parametrik testler yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu yüzden “Cinsiyet” değişkeni için non-parametrik testlerden Mann Whitney U Testi, “Yaş”, “Hizmet Yılı”, “Okul Türü” ve “Branş” değişkenleri için ise non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis testi neticesinde ortaya çıkan anlamlı farklılıkların belirlenmesi için ise, ikişerli gruplar arasında parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi (Büyüköztürk, 2012) uygulanmıştır. Bilindiği gibi SPSS ile ANOVA testi neticesinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu ortaya koymak için POST HOC menüsünden LSD, Scheffe gibi testler kullanılmaktadır. Ancak Kruskal Wallis testi neticesinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için her grubu diğer gruplar ile ikişerli olarak Man Whitney U Testi

ile karşılaştırarak, anlamlı farklılığın olduğu grup bulunabilmektedir. Yine bu gruplar arasındaki anlamlı farklılık bu sayede ortaya konulabilmekte ve yorumlanabilmektedir. Analiz sonucunda çıkan değerler değişkenlere göre ayrılmış olup, tablolar halinde sunularak açıklamalar yapılmıştır. Tablolarda gösterilen değerler ayrı ayrı irdelenmiş olup, anlamlı farklılık olduğu görülen analiz sonuçları için bu farklılığı oluşturan etmenlerin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ile ilgili öğretmen görüşlerine ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırma bulguları doğrudan destek, dolaylı destek ve aday öğretmen boyutu olmak üzere üç ana gruba ayrılmaktadır. Bu üç boyutta her bir kişisel değişken ayrı ayrı incelenerek uygun olan testler uygulanmıştır. Araştırmaya katılarak ölçeği cevaplandıran öğretmenlerin boyutlara göre verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 12.'de sunulmaktadır.

Tablo 12. Boyutların Ortalamaları

Boyut	N	X	SS	Sıra
Doğrudan Destek Boyutu	390	3,22	1,011	3
Dolaylı Destek Boyutu	390	3,74	,933	1
Aday Öğretmen Boyutu	390	3,72	,955	2

Tablo 12.'de verilen ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre en düşük ortalamanın doğrudan destek boyutunda olduğu görülmektedir. Dolaylı Destek Boyutunun ise diğer iki boyuta göre en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Aday öğretmen boyutu ise sıralamada ortada bulunmaktadır. Doğrudan destek boyutunda okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik doğrudan desteği belirten Maddeler bulunmaktadır. Doğrudan destek boyutunda öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının $\bar{X}=3,22$ olması ölçeğe göre bazen ve sık sık seçenekleri arasında olup bazen seçeneğine daha yakın olduğu söylenebilir. Öğretmenler okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine katkısının en çok dolaylı destek boyutunda olduğunu düşünmektedirler. Aday öğretmen boyutunda ise dolaylı katkıya yakın cevaplar vermişlerdir. Öğretmenler okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine katkısının bazen olduğunu düşünmektedirler. Mevzuatta okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sürekli olarak destekleyici

olması gereken okul müdürlerinin bu sonuca göre mevzuata uygun davranmadıkları söylenebilir.

Ölçeğin doğrudan destek boyutunu içeren Maddeleri ve bu Maddelere öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 13.'te sunulmuştur.

Tablo 13. Doğrudan Destek Boyutu Maddelerinin Ortalamaları

Sıra	Madde	\bar{X}	SS
18	Öğretmenlerin birbirlerini ders içerisinde gözlemlemelerine imkan tanır.	2,81	1,22535
19	Öğretmenlerin kariyer planı yapmalarını teşvik eder.	3,29	1,20483
20	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer okul müdürleri ile işbirliği yapar.	3,31	1,17980
21	Başarılı öğretmenleri diğer öğretmenlere örnek olarak gösterir.	3,36	1,21350
22	Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarını destekler.	3,50	1,22474
23	Öğretmenlere seminer vermesi için çeşitli uzmanları okula davet eder.	3,05	1,32891
24	Alanlarındaki çalışmalarını takip etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik eder.	3,38	1,21342
25	Öğretmenlerin kendi uzmanlık alanları ile ilgili seminerler vermesini teşvik eder.	3,12	1,21563
26	Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına zaman ayırmasında yardımcı olur.	3,29	1,22641
27	Lisansüstü mezunu öğretmenlerden, diğer öğretmenlerin mesleki gelişiminde faydalanır.	3,06	1,29118
28	Yeni ve çeşitli hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin açılması için üst yönetimle iletişim kurar.	3,22	1,22599

Tablo 13. İncelendiğinde öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamalarına göre en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X}=2,81$ ortalama ile “*Öğretmenlerin birbirlerini ders içerisinde gözlemlemelerine imkan tanır. Öğretmenlere seminerler vermesi için çeşitli uzmanları okula davet eder.*” olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin ise $\bar{X}=3,50$ ortalama ile “*Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarını destekler.*” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevap ortalamalarının 18. madde dışında 3,00’in altında olmadığı ancak 3,00’a çok yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgular Çelebi (2009) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir.

Ölçeğin dolaylı destek boyutunu içeren maddeleri ve bu maddelere öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 14.'te sunulmuştur.

Tablo 14. Dolaylı Destek Boyutu Maddelerinin Ortalamaları

Sıra	Madde	\bar{X}	SS
1	Öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verir.	3,68	1,13849
2	Mesleki gelişim çalışması yapan öğretmenleri ödüllendirmek için çaba sarf eder	3,54	1,13686
8	Öğretmenlerin, kendisi ile iletişim kurmalarını teşvik eder.	3,90	1,13271
9	Öğretmenlerin yaptıkları mesleki gelişim çalışmalarının sürekli olmasını sağlar.	3,64	1,10022
10	Öğretmenlerin bilimsel faaliyetlerde bulunmalarını destekler.	3,71	1,12166
11	Öğretmenlerin tecrübelerini okulda kullanmalarını teşvik eder.	3,81	1,13680
12	Kendisine danışan öğretmenlere tatmin edici cevaplar verir.	3,82	1,13536
13	Öğretmenlerin okulda aktif olmasını sağlar.	3,87	1,04320
14	Öğretmenleri okul ile ilgili her konuda görüşlerini belirtmeleri için teşvik eder.	3,75	1,07954
15	Öğretmenlere geri bildirimlerde bulunur.	3,63	1,09954
16	Eğitim-öğretimdeki gelişmeleri öğretmenler ile paylaşır.	3,85	1,10381
17	Mesleki gelişim için uygun ortamlar hazırlamaya çalışır.	3,65	1,09986

Tablo 14.'te sunulan veriler incelendiğinde öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamalarına göre en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X}=3,54$ ortalama ile “*Mesleki gelişim çalışması yapan öğretmenleri ödüllendirmek için çaba sarf eder.*” Maddesinin olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin ise $\bar{X}=3,90$ ortalama ile “*Öğretmenlerin, kendisi ile iletişim kurmalarını teşvik eder.*” Maddesi olduğu görülmektedir. Genel olarak bu boyuttaki Maddelere verilen cevapların ortalamalarının 3,5'tan büyük olduğu görülmektedir ve bunun “Sık sık” düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dolaylı katkı boyutuna ait olan Maddelere verdikleri cevapların hepsi de 3,00'in üzerinde olmakla birlikte bazı cevapların 4,00'a yakın oldukları görülmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine dolaylı katkısının doğrudan katkılarından daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgular Demiral (2007) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı yeterli düzeyde olmamaktadır.

Ölçeğin aday öğretmen boyutunu içeren Maddeleri ve bu Maddelere öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamaları Tablo 15.'te sunulmuştur.

Tablo 15. Aday Öğretmen Boyutu Maddelerinin Ortalamaları

Sıra	Madde	\bar{X}	SS
3	Aday öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verir.	3,66	1,04934
4	Aday öğretmenlerle ilgili planlamaları tecrübeli öğretmenlerle birlikte yapar.	3,67	1,10262
5	Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi için deneyimli öğretmenlere görevler verir.	3,88	1,06385
6	Aday öğretmenlerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması için çaba sarf eder.	3,69	1,06725
7	Aday öğretmenlere mesleki gelişimin önemini fark ettirmek için gayret eder.	3,68	1,03593

Tablo 15.'te görüldüğü üzere öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamalarına göre en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 3,66$ ortalama ile “*Aday öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verir.*” Maddesidir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin ise $\bar{X} = 3,88$ ortalama ile “*Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi için deneyimli öğretmenlere görevler verir.*” Maddesi olduğu görülmektedir.

4.1 Doğrudan Destek Boyutu nun Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Doğrudan Destek Boyutunda, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan etkileri ve katkıları araştırılmıştır. Araştırma grubunda öncelikle cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki gelişimine okul müdürlerinin doğrudan katkısında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Cinsiyet değişkeninde iki grup olduğu için non-parametrik Mann Whitney U Testi uygulanmıştır (Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Diğer değişkenlerde ikiden fazla grup olduğu için Kruskal-Wallis Testi uygulanmış olup, anlamlı bir farklılığın olduğu grupları ortaya koymak için ikişerli gruplara Mann Whitney U Testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

4.1.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo16.'da verilmiştir.

Tablo 16. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Doğrudan Destek Boyutu	Kadın	191,13	38416,5	18115,500	,482
	Erkek	199,14	37438,5		

Tablo 16.'da görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($U=18115,500$; $p>.05$). Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenler, okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine doğrudan katkısının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunurken öğretmenlerin cinsiyetlerini bir ayırıcı olarak görmemekte, hem bayan hem erkek öğretmenlere eşit bir şekilde katkıda bulunmaktadır.

4.1.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları Tablo 17.'de verilmiştir.

Tablo 17. Yaş Değişkenine İlişkin Veriler

		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Doğrudan Destek Boyutu	20-28	56	179,74	4	4,88	,300
	29-37	174	198,93			
	38-46	121	188,08			
	47-55	25	218,84			
	56+	14	238,39			

Tablo 17.'de görüleceği üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=4,88$; $p>.05$). Bu kategoride farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin aynı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Ölçek sorularına cevap veren farklı yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin,

okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine doğrudan katkılarında herhangi bir farklılık olmadığı söylenebilir. Göreve yeni başlayan bir öğretmen ile 56 yaş ve üzeri gruba dahil olan bir öğretmene, mesleki gelişimlerinde okul müdür tarafından sunulan doğrudan desteğe ilişkin algının benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş değişkeninde en yüksek frekansa sahip grubun n=174 ile 29-37 yaş grubu öğretmenler olduğu görülmektedir. En düşük frekansa sahip grubun ise n=14 ile 56 ve üzeri yaş grubu olduğu görülebilir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkısında, yaş ayırımı yapmadıklarını söylemek mümkündür.

4.1.3. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin, hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları Tablo18.'de verilmiştir.

Tablo 18. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Veriler

		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Doğrudan Destek Boyutu	0-5	80	193,37	4	6,907	,141
	6-10	104	192,04			
	11-15	95	176,34			
	16-20	64	213,60			
	21+	47	220,86			

Tablo 18.'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=6,907$; $p>.05$). Farklı hizmet yılı gruplarındaki öğretmenlerin bu kategoride aynı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin en tecrübesiz oldukları adaylık döneminden itibaren, tecrübelerinin iyice pekiştiği döneme kadar okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin algılarında herhangi bir farklılık söz konusu olmamaktadır. Okul müdürleri farklı kıdeme (hizmet yılı) sahip olan öğretmenlere, mesleki gelişim faaliyetlerinin Doğrudan Destek Boyutunda herhangi bir farklı davranış sergilememektedir. Doğrudan Destek Boyutunda, okul müdürü en tecrübesiz

öğretmeninden, en tecrübeli öğretmene eşit şekilde davranmaktadır ve eşit şekilde katkı sunmaktadır.

4.1.4. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları Tablo 19.'da verilmiştir.

Tablo 19. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

		N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Doğrudan Destek Boyutu	İlkokul	92	182,91	2	16,148	,000
	Ortaokul	123	169,59			
	Lise	175	220,33			

Tablo19.'da görülen analiz sonuçları neticesinde okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=16,148$; $p<.05$). Dolaylı Destek Boyutunda hangi okul türleri arasında anlamlı farklılığın oluştuğunu ortaya koymak amacıyla her okul türünün diğer okul türleri ile ayrı ayrı Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakılıp sonuçları aşağıda Tablo 19A., Tablo 19B. ve Tablo 19C.'de gösterilmiştir (Büyüköztürk,2012).

Tablo 19A. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Doğrudan Destek Boyutu	İlkokul	92	111,97	10301,00	5293,000	,418
	Ortaokul	123	105,03	12919,00		

Tablo 19A.'daki analiz sonuçları incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından İlkokul ve Ortaokul gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($U=5293,000$; $p>.05$). Yani ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine, okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine doğrudan katkılarının herhangi bir farklılık oluşturmadıkları ifade edilebilir.

Tablo19 B. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Doğrudan Destek	İlkokul	92	117,44	10804,50	6526,500	,011
Boyutu	Lise	175	142,71	24973,50		

Tablo 19B.'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından İlkokul ve Lise gruplarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (U=6526,500; p<.05). İlkokul ve Lise grubu öğretmenlerinin farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Lise öğretmenleri ilkokul öğretmenlerine oranla okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine doğrudan katkısının daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 19C. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Doğrudan Destek	Ortaokul	123	126,56	15567,00	7941,000	,000
Boyutu	Lise	175	165,62	28984,00		

Tablo 19C.'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından Ortaokul ve Lise gruplarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (U=7941,000; p<.05). Ortaokul ve lise grubu öğretmenlerinin farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. İkişerli gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre lise öğretmenlerinin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine oranla, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkısının daha fazla olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür.

4.1.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları Tablo 20.'de verilmiştir

Tablo 20. Branş Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra	sd	χ^2	p
Doğrudan Destek Boyutu	Sınıf	84	181,96	4	5,044	,283
	Sayısal	84	207,26			
	Sözel	122	186,37			
	Yabancı Dil	43	196,12			
	Mesleki	57	217,20			

Tablo 20.de görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=5,044$; $p>.05$). Bu kategoride farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin aynı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

4.2. Dolaylı Destek Boyutu ile Kişisel Değişkenlere Yönelik Bulgular

Araştırma grubunda öncelikle cinsiyete değişkenine göre öğretmenlerin mesleki gelişimine okul müdürlerinin dolaylı katkısında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Cinsiyet değişkeninde iki grup olduğu için non-parametrik Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır (Altunışık&v.d., 2010). Diğer değişkenlerde ikiden fazla grup olduğu için Kruskal-Wallis Testi uygulanmış olup, anlamlı bir farklılığın olduğu grupları ortaya koymak için ikişerli gruplara Mann Whitney U Testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine dolaylı katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo 21.'de verilmiştir.

Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dolaylı Destek Boyutu	Kadın	201	191,56	38504,50	18203,500	,533
	Erkek	188	198,67	37350,50		

Tablo 21.'de görüleceği üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($U=18203,500$; $p>.05$). Öğretmenlerin okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine dolaylı katkısına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkarılmıştır. Okul müdürleri mesleki gelişimlerinde öğretmenlere herhangi bir cinsiyet ayrımı yapmamaktadırlar.

4.2.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine dolaylı katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları Tablo 22.'de verilmiştir.

Tablo 22. Yaş Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Dolaylı Destek Boyutu	20-28	56	190,59	4	3,575	,467
	29-37	174	204,19			
	38-46	121	182,07			
	47-55	25	196,84			
	56+	14	220,86			

Tablo 22.'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=3,575$; $p>.05$). Bu kategoride farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin aynı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Okul müdürleri mesleki gelişimlerinde genç öğretmenlere de yaşlı öğretmenlere de aynı şekilde davranmaktadır.

4.2.3. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine dolaylı katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları Tablo 23.'te sunulmuştur.

Tablo 23. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Dolaylı Destek Boyutu	0-5	80	204,26	4	4,248	,374
	6-10	104	194,80			
	11-15	95	176,38			
	16-20	64	204,80			
	21+	47	208,12			

Tablo 23.'te görüleceği üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=4,248$; $p>.05$). Farklı hizmet yılı gruplarındaki öğretmenlerin bu kategoride aynı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

4.2.4. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine dolaylı katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları Tablo 24.'te verilmiştir

Tablo 24. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Dolaylı Destek Boyutu	İlkokul	92	194,61	2	6,198	,045
	Ortaokul	123	176,41			
	Lise	175	209,39			

Tablo 24.'te görüleceği üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin doğrudan katkı düzeyinde olduğu gibi okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=6,198$; $p<.05$). Bu kategoride hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu ortaya koymak için ikişerli gruplar arasında Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakılmıştır (Büyüköztürk,2012). Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 24A., Tablo 24B. ve Tablo 24C. de sunulmaktadır.

Tablo 24A. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dolaylı Destek Boyutu	İlkokul	92	113,70	10460,50	5133,500	,245
	Ortaokul	123	103,74	12759,50		

Tablo 24A.'da görüleceği üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından İlkokul ve Ortaokul gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (U=5133,500; p>.05). İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkısına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 24B. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dolaylı Destek Boyutu	İlkokul	92	127,41	11721,50	7443,500	,311
	Lise	175	137,47	24056,50		

Tablo 24B.'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından İlkokul ve Lise gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (U=7443,500; p>.05). İlkokul ve lise grubuna dahil öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkısına ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 24C. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dolaylı Destek Boyutu	Ortaokul	123	134,67	16564,50	8938,500	,013
	Lise	175	159,92	27986,50		

Tablo 24C.'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından Ortaokul ve Lise gruplarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (U=8938,500; p<.05). Ortaokul ve Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkısına ilişkin farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Lise öğretmenleri, okul müdürlerinin mesleki

gelişimlerine dolaylı katkısının ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

4.2.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine dolaylı katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları Tablo 25.'te verilmiştir.

Tablo 25. Branş Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Dolaylı Destek Boyutu	Sınıf	84	187,89	4	1,718	,787
	Sayısal	84	193,17			
	Sözel	122	192,45			
	Yabancı Dil	43	204,34			
	Mesleki	57	210,01			

Tablo 25.'te görülebileceği üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=1,718$; $p>.05$). Bu kategoride farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin aynı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

4.3. Aday Öğretmen Boyutu ile Kişisel Değişkenlere Yönelik Bulgular

Araştırma grubunda öncelikle cinsiyete değişkenine göre aday öğretmenlerin mesleki gelişimine okul müdürlerinin katkısında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Cinsiyet değişkeninde iki grup olduğu için non-parametrik Mann Whitney U Testi uygulanmıştır (Altunışık&v.d., 2010). Diğer değişkenlerde ikiden fazla grup olduğu için Kruskal-Wallis Testi uygulanmış olup, anlamlı bir farklılığın olduğu grupları ortaya koymak için ikişerli gruplara Mann Whitney U Testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

2014 yılı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığına ait kurumlarda öğretmenlerin yüzde 55'e yakın bir oranını bayan öğretmenler, geri kalanını erkek öğretmenler oluşturmaktadır (MEB İstatistik, 2014). Bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin aynı eğitim kurumlarında eşit şartlarda görev yaptıkları araştırma esnasında gözlemlenmiş olup, okul müdürleri tarafından mesleki gelişimlerine katkı düzeylerinde bir farklılık olup olmadığı araştırma esnasında incelenmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı ölçeğinde aday öğretmen boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U Testi analiz sonuçları Tablo 26.'da sunulmuştur.

Tablo 26. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aday Öğretmen	Kadın	201	192,06	38604,00	18303,000	,592
Boyutu	Erkek	188	198,14	37251,00		

Tablo 26.'da görülebileceği üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($U=18303,000$; $p>.05$). Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenler okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının cinsiyet değişkenine bağımlı olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin cinsiyetleri okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin algılarında herhangi bir anlamlı farklılığa neden olmamaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısında herhangi bir cinsiyet ayrımı yapmamaktadır. Okul müdürleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklı davranmamakta, hem bayan hem erkek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar.

4.3.2. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Günümüzde bir aday öğretmen MEB'e bağlı eğitim kurumlarında üniversiteyi bitirdikten sonra girdikleri KPSS neticesinde aldıkları puana göre göreve başlamaktadır. Özellikle son 10 yıl içerisinde yapılan atamalarla öğretmenlerin yaş

ortalamasının düştüğü görülmektedir (MEB İstatistik, 2014). Gençleşen öğretmen profili ile okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının ne düzeyde olduğu araştırma esnasında incelenmiştir. Okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları Tablo 27.de verilmiştir

Tablo 27.Yaş Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Aday Öğretmen Boyutu	20-28	56	171,91	4	6,586	,159
	29-37	174	209,44			
	38-46	121	185,14			
	47-55	25	191,28			
	56+	14	213,71			

Tablo 27.'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=6,586$; $p>.05$). Bu kategoride farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin aynı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

4.3.2. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları Tablo 28.'de sunulmuştur.

Tablo 28. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Aday Öğretmen Boyutu	0-5	80	192,71	4	1,730	,785
	6-10	104	201,30			
	11-15	95	184,29			
	16-20	64	198,48			
	21+	47	206,01			

Tablo 28.'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=1,730$; $p>.05$).

Farklı hizmet yılı gruplarındaki öğretmenlerin bu kategoride aynı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

4.3.4. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları Tablo 29.'da sunulmuştur.

Tablo 29. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Aday Öğretmen Boyutu	İlkokul	92	205,16	2	6,959	031
	Ortaokul	123	173,40			
	Lise	175	205,95			

Tablo 29.'da görüleceği üzere okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin doğrudan katkı ve dolaylı katkı düzeylerinde olduğu gibi okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=6,959$; $p<.05$). Bu kategoride hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu ortaya koymak için ikişerli gruplar arasında Mann Whitney U Testi sonuçlarına bakılmış (Büyüköztürk, 2012) olup bu sonuçlar aşağıda Tablo 29A., Tablo 29B. ve Tablo 29C.de sunulmuştur.

Tablo 29A. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aday Öğretmen Boyutu	İlkokul	92	118,10	10865,00	4729,000	,039
	Ortaokul	123	100,45	12355,00		

Tablo 29A.'da görüleceği üzere okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından İlkokul ve Ortaokul gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U=4729,000$; $p<.05$). İlkokul ve Ortaokul grubu öğretmenlerinin okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. İlkokul öğretmenleri okul müdürlerinin aday öğretmenlerin

mesleki gelişimine katkısının ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 29B. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aday Öğretmen	İlkokul	92	133,56	12287,50	8009,500	,946
Boyutu	Lise	175	134,23	23490,50		

Tablo 29B.'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından İlkokul ve Lise gruplarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($U=80093,500$; $p>.05$). İlkokul ve Lise grubu öğretmenlerinin okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin aynı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 29C. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Aday Öğretmen	Ortaokul	123	134,96	16599,50	8973,500	,014
Boyutu	Lise	175	159,72	27951,50		

Tablo 29C.'de görüldüğü üzere okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından ortaokul ve lise gruplarına göre anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır ($U=8973,500$; $p<.05$). Ortaokul ve Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Lise öğretmenleri okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

İkişerli gruplar arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin, ilkokul ve lise öğretmenlerine oranla okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının daha az olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür. Bunun sebeplerinden birisi de son yıllarda TEOG sınavından dolayı aday öğretmen atamalarının daha çok ortaokullara yapıldığı, ilkokul ve liselere

aday öğretmen atamasının oldukça az olduğu söylenebilir (MEB İstatistik, 2014). İlkokul ve liselere nazaran ortaokullarda aday öğretmenlerin çok olması ve araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin beklentilerinin yüksek olması nedeniyle, ortaokul öğretmenlerinin müdürleri hakkında verdikleri cevapların, ilkokul ve lise öğretmenlerine göre düşük olmasına neden olduğu söylenebilir. Bu bulgular Ekinci (2010) tarafından yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir.

4.3.5. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi analiz sonuçları Tablo 30.'da sunulmuştur.

Tablo 30. Branş Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Kategoriler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Aday Öğretmen Boyutu	Sınıf	84	201,46	4	2,329	,675
	Sayısal	84	186,55			
	Sözel	122	194,31			
	Yabancı Dil	43	184,05			
	Mesleki	57	211,09			

Tablo 30.'da görüleceği üzere okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=2,3298$; $p>.05$). Farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin bu kategoride aynı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bir lider olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıları ile ilgili önceki bölümlerde sunulmuş olan bulgulara ve bu bulgular doğrultusunda sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma için geçerliği ve güvenilirliği ispatlanmış “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Okul Müdürlerinin Katkısı” ölçeği geliştirilmiş olup Düzce ilinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan 3617 öğretmenin yaklaşık yüzde 20 sine denk gelen 725’inin ölçeği cevaplaması sağlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin ön uygulamasında üç boyutlu yapıya sahip olduğu açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konmuştur. Bu boyutlara:

- Doğrudan Destek Boyutu,
- Dolaylı Destek Boyutu,
- Aday Öğretmen Boyutu isimleri verilmiştir. Asıl uygulama sonrasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin üç boyutlu yapısı doğrulanmıştır.

Araştırma sonucunda cinsiyet, hizmet yılı, yaş ve branş değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine okul müdürlerinin katkısı bağlamında etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak okul türü değişkeninde her üç boyutta da anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ortaokulda görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenler arasında okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine katkısında anlamlı farklılıklar oluşmaktadır. Son yıllarda sürekli değişen liseye geçiş sınavları TEOG ve 4+4+4 eğitim sistemi gibi yenilikler hususunda ortaokul öğretmenlerinin bilgi ihtiyacı okul müdürleri tarafından yeterince karşılanmamış olabilir. Bunun neticesinde ortaokul öğretmenleri okul müdürlerinin

mesleki gelişimlerine katkısının diğer okul türlerine göre daha düşük olduğunu düşünüyor olabilirler.

Öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamalarının çoğunlukla “Bazen” ve “Sık Sık” arasında olmasının nedeni olarak öğretmenlerin okul müdürlerine karşı korumacı bir yaklaşımla ölçeği cevaplandırmış olabilmeleri mümkündür. Bu ölçeğin okullarda uygulandığı sırada yeni çıkan kanun ile tüm okul müdürleri görevlerinden alınmıştı. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine katkısı ile ilgili verdikleri cevapların ortalamalarının Gül (2007) tarafından yapılan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ile ilgili çalışmaya benzer sonuçlar verdiği söylenebilir.

5.1.1. Doğrudan Destek Boyutu

Mesleki gelişim kurum ve öğretmen ihtiyaçlarına uygun olmalıdır (Guskey, 1994). Kurumun ihtiyaçlarını en iyi bilecek kişi ise hiç şüphesiz okul müdürüdür. Ayrıca öğretmenin ihtiyaçlarını ise yine okul müdürü, okul ihtiyaçları ile birlikte bilebilir. Okul müdürü, öğretmenin ve okulun ihtiyaçları doğrultusunda, öğretmenlere mesleki gelişim faaliyetleri sunmalıdır. Bu mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşıladığı gibi okulun da ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Öğretmenlerin gerçekleştireceği bu mesleki gelişim faaliyetleri, okul müdürünün doğrudan desteği ile başarıya ulaşabilir. Okul müdürü her bir öğretmen için, çeşitli mesleki gelişim faaliyetleri planlayabilir. Planlanan faaliyetler, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacağı gibi okulun da ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Faaliyetler süresince okul müdürü öğretmenlere olan desteğini çekmemelidir. Okulun ve milli eğitimin imkânlarını öğretmenlere sunmalıdır. Öğretmenler okulun ve milli eğitimin imkanlarını, okul müdürünün kendilerine sunduğu kadarını kullanabilirler. Okul müdürü doğrudan destek ile, öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerinde tüm imkanları sonuna kadar sunabilir.

Eğitiminin eğitimi bilime dayalı olduğu kadar tecrübeye de dayalı olmalıdır (Özcan, 2013). Yeni atanmış veya birkaç yıl önce atanmış bir öğretmenin tecrübesinin oldukça az olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu tecrübesiz öğretmen ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde en önemli tecrübeli eğitimci ise okul müdürleri

olacaktır. Bakanlık tarafından çıkarılan son yönetici atama yönetmeliğine (2014) göre okul müdürü olabilmek için en az 8 yıl öğretmenlik yapmış olmak veya en az 3 yıl müdür yardımcılığı yapmış olmak gerekiyor. Bu süreler ise okul müdürüne tecrübe kazanmasını sağlıyor. Tecrübe kazanmış bir okul müdürü, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için doğrudan destek sunabilecektir. Öğretmenler mesleki gelişimleri okul müdürlerinden aldıkları doğrudan destek sayesinde, mesleki gelişim hedeflerine ulaşmada zorluk yaşamayacaklardır. MEB (2006) öğretmenlerin profesyonel gelişmelerinin okul yöneticisi tarafından idare edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Okul yönetici yani okul müdürü, bir öğretmenin sığınabileceği en güvenilir liman olmalıdır. Okul müdürü öğretmenlerine güven vermeli, onların ihtiyaçlarını gidermelidir. Bu sayededir ki öğretmen sınıfta derse girdiğinde kafasında şüphe ve tereddütler olmadan işine yoğunlaşabilmeli ve öğrencilerini geleceğe hazırlamalıdır. Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevaplarda, okul müdürlerine yüksek puanlar verdikleri ortalamalardan anlaşılmaktadır. Bunun nedenlerinden biri saha taraması yapılırken okul müdürlerinin görevden alınması ile ilgili kanun çıkması ve öğretmenlerin bu karara karşı duygusal yaklaşması olabilir.

Yaş değişkenine göre ortaya çıkan sonuçlara göre en az ortalamaya sahip faktörün doğrudan destek boyutu olduğu görülmektedir. Doğrudan destek boyutuna sahip maddelerin ortalamasının beş yaş grubunda da düşük ortalama aldığı 20-28 yaş grubuna dâhil öğretmenlerin Doğrudan Destek Boyutunda en düşük ortalamaya sahip grup olduğu görülmektedir. Ayrıca doğrudan destek boyutunda en büyük ortalamaya sahip grup ise 56 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenler olmuştur. Bir başka ifade ile 20-28 yaş grubuna dâhil öğretmenler okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine doğrudan katkısının az olduğunu düşünmekle birlikte 56 yaş ve üzeri gruba dâhil olan öğretmenler diğer yaş gruplarına göre okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine daha fazla doğrudan destek olduklarını düşünmektedirler. Okul müdürlerinin genç öğretmenlerin mesleki gelişimlerine tecrübeli öğretmenlere oranla daha az katkıda bulunduğu görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri genç öğretmenlerin üniversiteden yeni mezun olmaları ve beklentilerinin yüksek olması olarak söylenebilir. Ayrıca genç öğretmenlerin daha hareketli ve çalışmaya istekli olması da ifade edilebilir. Okul müdürleri bir nevi genç öğretmenlerin hareketliliğine yetişememekte, onların istediği şekilde doğrudan katkıyı mesleki gelişimlerine

sunamamaktadır. Yaşlı öğretmenlerin eleştirel bakışlarının düşmesi de genç öğretmenlere göre daha yüksek puanlı cevaplar verilmesine neden olmuş olabilir.

Hizmet yılı değişkenine göre okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ölçeğini cevaplandıran öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre Doğrudan Destek Boyutunun her üç boyuta göre en düşük cevap ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Doğrudan Destek Boyutunda en düşük ortalamaya sahip olan hizmet yılı grubunun 11-15 hizmet yılı grubu olduğu, en yüksek ortalamaya sahip hizmet yılı grubunun ise 21 ve üzeri hizmet yılı grubu olduğu görülmektedir. 11-15 hizmet yılına sahip öğretmenlerin okul müdürlerinden yüksek beklenti içinde olmalarına rağmen yeterli desteği görmemeleri diğer yaş gruplarına göre en düşük cevap ortalamasına sahip olmalarının nedeni olabilir. Genç öğretmenlerin daha düşük cevap ortalaması vermesine rağmen hizmet yılı değişkenine göre okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının herhangi bir anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul türü değişkenine göre okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ölçeğini cevaplandıran öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre Doğrudan Destek Boyutunun daha önceki üç değişkende olduğu gibi her üç boyuta göre en düşük cevap ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ortaokul öğretmenleri, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ölçeğine verdikleri cevapların ortalaması, ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin ortalamasına göre daha düşük olmuştur. Okul türü değişkenine göre yapılan veri analizinde doğrudan destek boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın lisede görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre lisede görev yapan öğretmenler, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkısının daha yüksek olduğu yönünde ölçeği cevapladıkları söylenebilir. Lisede görev yapan müdürlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ilkokul ve ortaokullarda görev yapan müdürlere göre, öğretmenleri tarafından daha destekleyici oldukları düşünülmektedir.

Ölçeği cevaplandıran öğretmenlerin branş değişkenine göre okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ölçeğinde en düşük ortalamaya sahip

boyutun doğrudan destek boyutu olduğu görülmektedir. Doğrudan destek boyutunda en düşük cevap ortalamasına sahip branşın sınıf öğretmenleri olduğu, en yüksek cevap ortalamasına sahip branşın ise mesleki branşa sahip öğretmenler oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki öğretmenlere göre düşük ortalama ile cevaplamalarına rağmen yapılan analizlerde branş değişkeninde doğrudan destek boyutu için herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

5.1.2. Dolaylı Destek Boyutu

Dolaylı destek boyutunda madde sayısının, doğrudan destek boyutundaki madde sayısından fazla olmasının nedenini, öğretmenlerin okulda buldukları sürenin büyük bir kısmını sınıflarda geçirmesi ve okul idaresi ile fazla zaman geçirmemesine bağlamak mümkündür. Öğretmenlerin eğitim öğretim yılının başında ve sonunda gerçekleştirdikleri seminerlerde okul müdürü ve idaresi ile daha fazla zaman geçirdiği söylenebilir. Bu süreçte öğretmenlerin derse girmeyip, seminer için okulda bulunması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin doğrudan katkısının maksimum düzeyde olacağını söylemek mümkündür.

Guskey'e (1994) göre öğretmenlerin yetenekleri ve becerileri geliştirilmeden, okul geliştirilemez. Öğretmen yetenek ve becerileri, okulun yetenek ve becerisi haline gelmelidir. Öğretmen ne kadar çok yetenekli ve becerili ise okul içinde aynı şeyi söylemek mümkündür. Okul müdürü bu hususta öğretmenlerinin yetenek ve becerilerini geliştirmek için sürekli olarak gayret etmelidir. Mesleki gelişimlerine doğrudan destek verilen öğretmenlere, dolaylı yoldan da destek vermek gerekebilmektedir. Bir öğretmenin ders programını lisansüstü eğitime uygun olacak şekilde düzenleyen okul müdürü, öğretmenine mesleki gelişimi için dolaylı katkı sağlamış olacaktır. Seminer dönemlerinde çocuğunu bırakacak kimsesi veya yeri olmayan öğretmenler için özel kreş veya bakıcı ayarlayan okul müdürü yine öğretmenin mesleki gelişimi için dolaylı destek sağlamış olacaktır. Öğretmenlerine mesleki gelişimleri için doğrudan destek sağlayan okul müdürlerinin, dolaylı destek sağlamaları hiç şaşırtıcı olmamaktadır. Bir okul müdürü okulunu geliştirmek ve başarısını arttırmak istiyorsa, öğretmenin yetenek ve becerilerini geliştirmek durumundadır.

OECD (2009) tarafından yapılan TALIS (The OECD Teaching and Learning International Survey) ile öğretmenlere sorulan bir soruya verilen cevapta, öğretmenler mesleki gelişimde daha fazla şeyler yapmak isterken, çeşitli bariyer ve engellerden dolayı yapamadıklarını belirtmişlerdir. Mesleki gelişimin önündeki çeşitli engel ve bariyerleri kaldırmaya öğretmenlerin gücü yetmeyebilirken, okul müdürlerinin buldukları makam ve imkânlarla bazı engel ve bariyerleri aşmaya güçlerinin yetebileceğini söylemek mümkündür. Okul müdürünün öğretmenleri için kaldırdığı her bir engel ve bariyer, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı bir destek olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde, karşılaştıkları engelleri önceden görmeleri mümkün olmayabilir. Ancak bir engelle karşılaştıklarında bu engeli okul müdürüne bildirerek ortadan kaldırılmasını bekleyebilir. Okul müdürünün mesleki gelişimde yardım isteyen öğretmenine ivedilikle yardım etmesi ve bu engelleri ortadan kaldırması gerekmektedir.

Dolaylı Destek Boyutunda bayan öğretmenler ile bay öğretmenlerin birbirine yakın cevaplar verdikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkısının hem bayan hem de bay öğretmenlerde, doğrudan katkıya göre yükseldiği görülmektedir. Dolaylı destek boyutunda yaş gruplarına ait ortalamaların birbirlerine oldukça yakın oldukları görülmektedir. Yaş grupları arasında okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dolaylı katkısının en düşük olduğunu cevaplayan öğretmenler 38-46 yaş grubuna dâhil olanlar olmuştur. En yüksek cevap ortalamasına sahip yaş grubu 56 yaş ve üzeri olmuştur. 38-46 yaş grubuna dâhil öğretmenler en düşük ortalama ile okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine dolaylı katkısının diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğunu ölçekte cevaplamışlardır. Hizmet yılı değişkenine göre Dolaylı Destek Boyutunda en yüksek ortalama sahip grubun 16-20 hizmet yılı grubu olduğu, en düşük ortalama sahip grubun ise 11-15 hizmet yılı grubu olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki ortalama farkının düşük olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler hizmet yıllarına göre okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine dolaylı katkısının “bazen”den çok “sık sık”tan az olduğunu düşünmektedirler.

Okul türü değişkenine göre dolaylı destek boyutunda ortaokul öğretmenleri okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ölçeğinde verdikleri

cevapların ortalaması ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olmuştur. Dolaylı Destek Boyutunda anlamlı farklılaşmanın ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır. Ortaokulda görev yapan öğretmenler, lisede görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine dolaylı katkısının daha düşük olduğunu düşünmektedirler.

Branş değişkenine dolaylı destek boyutunda ise en düşük cevap ortalamasına sahip branşın sınıf öğretmenleri olduğu, en yüksek cevap ortalamasına sahip branşın ise mesleki branşa sahip öğretmenler oldukları görülmektedir. Dolaylı destek boyutunda yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin branş değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır.

5.1.3. Aday Öğretmen Boyutu

Aday öğretmen mesleğini icra etmeyi en iyi şekilde yine mesleğini icra ederken öğrenmektedir. Bu yüzden MEB Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmeliğine göre aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde uygulama eğitimi denilen ve sınıfta geçirilmesi gereken belli bir süre vardır. Aday öğretmenler, okullarda okul müdürlerinin kendilerine vereceği destek ve eğitim ile mesleki gelişimlerini sağlayarak, kariyerlerinde ilk başarılı adımı atmış olacaklardır. Burada okul müdürlerinin etkisi kesinlikle göz ardı edilemez. Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine (2015) göre Okul müdürleri, her aday öğretmen için bir eğitim planı hazırlamakla birlikte aday öğretmenin yetiştirilmesinden sorumlu bir rehber öğretmen görevlendirmek zorundadır.

Cinsiyet değişkenine göre aday öğretmen boyutunda bayan öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının bay öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin aday öğretmenlere destek boyutunda, Doğrudan Destek Boyutuna göre yüksek, Dolaylı Destek Boyutuna göre ise çok az da olsa düşük bir katkısının olduğunu söylemek mümkündür. Cinsiyetlere göre karşılaştırıldığına her üç boyutta da bayan öğretmenler, bay öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının daha az olduğu yönünde ölçeceği cevaplandırmışlardır. Bayan öğretmenlerin,

bay öğretmenlere göre düşük cevaplar vermesinin nedeni belki de okul müdürlerinin bayan öğretmenlere mesleki gelişim faaliyetleri yaparken, çocuklarının bakımında yeterli desteği ve kolaylığı sunmaması olabilir ya da sursalar bile bayan öğretmenlerin bu desteği yeterli bulmamasından kaynaklı olabilir.

Yaş değişkenine göre okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısına cevaplayan öğretmenlerden 20-28 yaş grubuna dâhil öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları görülürken, 56 ya ve üzeri gruba dâhil olan öğretmenlerin en yüksek cevaplama değerine sahiptirler. Daha önceki iki boyutta olduğu gibi 56 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine diğer yaş gruplarına göre daha yüksek ortalamalar ile cevap verdikleri görülmektedir. 56 yaş ve üzeri öğretmenler, okul müdürlerine diğer yaş gruplarına göre bu kadar yüksek ortalama ile cevap verirken, duygusal düşünmüş olabilecekleri gibi, ilk atandıkları zamanlardaki okul müdürlerine göre son yıllarda görev yapan okul müdürlerini karşılaştırıp daha pozitif bir durum ortaya çıkartabiliyor olabilirler. İstatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte her üç boyutta da 56 yaş ve üzeri grubuna dâhil olan öğretmenler, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Yaş değişkeninde gruplar arasında yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamış olup, farklı yaş gruplarına dâhil olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının aynı ölçüde olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Aday öğretmen boyutunda ise hizmet yılı değişkenine göre en yüksek ortalamaya sahip grubun ile 21 ve üzeri hizmet yılı grubu olduğu, en düşük ortalamaya sahip grubun ise ile 11-15 hizmet yılı grubu olduğu görülmektedir. Her üç boyutta en yüksek ortalamaya sahip grubun değiştiği görülmekteyken, en düşük ortalamaya sahip hizmet yılı grubunun ise aynı olduğu görülmektedir. İstatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte bu verilere göre 11-15 hizmet yılına dâhil olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının diğer yaş grubuna göre düşük olduğunu düşündükleri sonucu çıkarılabilir. Mesleki kariyerlerinin ortasında oldukları söylenebilecek 11-15 hizmet yılına sahip öğretmenler, okul müdürlerinden öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha çok katkı beklemektedirler. Hizmet yılı değişkeninde gruplar arasında yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık

bulunmamış olup, farklı gruplara dâhil olan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının aynı ölçüde olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Okul türü değişkenine göre aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin katkısında ise ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, ilkököl ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük ortalama ile cevap verdikleri yapılan analiz sonuçlarında görülmektedir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilkököl ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük ortalama ile cevap vermesi aday öğretmen sayısının fazla olması olabilir (MEB, 2014). Sonuçta ortaokullarda aday öğretmenlerin ilkököl ve liselere göre daha fazla olması, ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerini aday öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yaptıklarını daha iyi gözlemle imkânı tanımaktadır denilebilir.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre aday öğretmen boyutu için verdikleri cevaplar neticesinde en düşük ortalamaya sahip branşın sayısal branşa dahil öğretmenler olduğu, en yüksek cevap ortalamasına sahip branşın ise mesleki branşa sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Yapılan analizler neticesinde aday öğretmen boyutu için öğretmenlerin branş değişkeninde herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her üç boyutta da en yüksek ortalamaya sahip branşın mesleki branşlar olduğu görülmektedir. Meslek branşına sahip öğretmenler çoğu zaman atölyelerinde/laboratuvarlarında çalıştıklarından dolayı okul müdürlerinden ve programdan az etkilenmektedirler. Bunun neticesinde mesleki branş öğretmenleri okul müdürlerinin mesleki gelişime katkılarının daha yüksek olduğunu düşünmüş olabilirler.

Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişiminde katkıda bulunurken cinsiyetlerine göre öğretmenlere farklı bir davranışta veya katkıda bulunmamakta olup, okullarda öğretmenler arasında cinsiyet farklılıklarının okul müdürleri tarafından önemsenmediği ve aynı oranda mesleki gelişimlerine katkıda bulduklarını söylemek mümkündür Gül (2007) tarafından yapılan araştırma ile paralel sonuçlar elde edilmiştir. Bir okulda sadece bayan veya sadece erkek öğretmenlerin olması günümüzde düşünülemez. Okullarda öğretmenler cinsiyetlerine göre ayırım

yapılmadan eşit bir şekilde çalışabilmektedirler. Türkiye’de bayan öğretmenlerin oranı yüzde 55 civarında iken, erkek öğretmenlerin oranı ise yüzde 45 civarındadır (MEB İstatistik, 2014). Düzce ilinde de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre oranları Türkiye ile hemen hemen aynıdır (Düzce MEM, 2014). Bu oranlara göre bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Buna rağmen öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde, okul müdürleri tarafından cinsiyet değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir. Öğretmenler arasında cinsiyet değişikliğinin, mesleki gelişimde bir farklılık oluşturmaması, bayan ve erkek öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerinde aynı şekilde yer ve rol alabilecekleri söylenebilir. Hizmet yılı ve ya değişkeninde en tecrübeli ve yaşlı öğretmenlerin okul müdürlerinin mesleki gelişimine katkısının yüksek olduğunu düşünmelerinin nedeni olarak bu öğretmenlerin eleştirel bakış açılarının diğer yaş grubu öğretmenlere göre daha azaldığı söylenebilir. Okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yeni TEOG ve 4+4+4 sisteminden en çok etkilenen kesim olduğu düşünüldüğünde okul müdürlerinin öğretmenlerin yeni sisteme alışmaları konusunda daha fazla gayret göstermeleri gerekmektedir. Branş değişkenine göre yabancı dil öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha düşük ortalamaya sahip olmasının nedeni olarak yeni TEOG ve 4+4+4 sistemine göre oldukça fazla yabancı dil öğretmenin atanması olarak söylenebilir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının ne olduğunun ölçülmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin kişisel bilgiler kısmında öğretmenler hakkında beş farklı değişkene yer verilirken okul müdürü hakkında her hangi bir kişisel değişkene veya soruya yer verilmemiştir. Ölçeği cevaplayan öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre analizler yapılmıştır ve boyutlar ile ilişkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilerek, okul müdürleri hakkında kişisel değişken ve soru içermesi ile, okul müdürlerine ait değişkenlerle boyutların yorumlanması sağlanabilir ve öğretmenlere ait değişkenler ile karşılaştırılması gerçekleştirilebilir.

Ölçekte bulunan maddelerden mevzuatta karşılığı bulunanların daha yüksek ortalamalara sahip olduğu, mevzuatta karşılığı olmayan veya okul müdürünün yetkisi dışında olan maddelerin ise daha düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Örneğin “*Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarını destekler.*” doğrudan destek boyutunun bir maddesi olmakla birlikte bu boyuttaki en yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapması ile ilgili gerekli kolaylığın sağlanması ve ders programlarının lisansüstü eğitimlerine göre düzenlenmesi nedeniyle öğretmenler okul müdürlerinin bu maddede mesleki gelişimlerine daha fazla destek olduklarını düşünmektedirler. Mevzuatta karşılığı olmayan “*Öğretmenlerin birbirlerini ders içerisinde gözlemlmelerine imkân tanır.*” maddesi ise en düşük ortalamaya sahiptir. Ayrıca öğretmenler sınıflarını mahrem yerler olarak görmektedirler. Arın (2006) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin görevlerine yönelik davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Buna göre okul müdürleri mevzuatta karşılığı bulunan mesleki gelişim ile ilgili hususlarda öğretmenlere daha fazla katkı sunabilmekteyken, mevzuatta karşılığı olmayan hususlarda yeterli katkıyı sunamamaktadırlar.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırma ve analizler neticesinde aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- İlkokul, ortaokul ve liselerde öğretmenlerin mesleki gelişimleri için farklı uygulamalardan başarılı olanları diğer okul türlerine de yayılmalı ve uygulanmalıdır. Bu sayede okullar arasındaki mesleki gelişim uygulamalarındaki farklılık giderilmiş olacaktır.
- Okul müdürlerine aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleğe hazırlanması hususunda eğitimler verilmelidir. Aday öğretmenlerin mesleki kariyerlerinin ilk yıllarında desteğe ve öğrenmeye istekli olmaları yüzünden okul müdürleri tarafından bunlar gözetilerek yetiştirilmelidirler.
- Okul müdürleri deneyimli öğretmenler ile deneyimsiz öğretmenlere mesleki gelişimleri hususunda farklı yaklaşmalıdır. Deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanarak deneyimsiz ve aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde istifade edilebilir.
- Okulda mevcut bulunan tüm imkanlar mesleki gelişim çalışmalarında kullanılması için öğretmenlere sunulmalıdır. Hiçbir alet, oda vb. eşya eskiyeceği veya bozulacağı gerekçesiyle öğretmenlerden sakınılmamalıdır ve

öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kullanılması için doğrudan veya dolaylı yollardan öğretmenlere sunulmalıdır.

- Sistem değişimlerinde öğretmenlere yenilikler hakkında daha fazla bilgi ve eğitim verilmesi için okul müdürleri eğitilmelidir.
- Okul müdürü öğretmenlere seminer vermesi için çeşitli uzmanları ve akademisyenleri okula davet etmeli, öğretmenlerin bu seminerlere katılmasını sağlamalıdır. Öğretmenlerin uzmanlardan alacakları eğitimi sınıflarında uygulamaları için imkanlar sağlanmalıdır.
- Bu araştırmada geliştirilen ve uygulanan ölçeğe, okul müdürleri için kişisel değişkenler eklenebilir ve yeni bir araştırmada kullanılabilir. Bu sayede okul müdürlerine ait kişisel değişkenlere göre yeni sonuçlar ve çıkarımlar elde edilebilir.

6. BÖLÜM

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal Ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegema Yayınları.
- AGIC, H. (2012). The Effect of Trained Principals on the Professional (Self) Development of Employees. *Management* 7(1)
- Aiex,N.K. (1993). New Directions İn Eacherevaluation: Approachestoevaluation. *Eric Digest Articlet On Teacher Evaluation*. Ed:364926.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur Ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(25).
- Altundemir, M. E. (2008). Eğitim Harcamalarında Türkiye Ve Oecd Ülkeleri. *Uludağ Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 51-70.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Spss Uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Arıcak, O. T. ve Ilgaz, G. (2007). Açımlayıcı Ve Doğrulayıcı Faktör Analizi İle Biyoloji Dersi Tutum Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 28. 1-8.
- Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Asada, T. 'Kounai-ken'(Japanese In-Service Teacher Training System within school).http://teacherresearch.net/Kounai_ken1.pdf (Erişim tarihi: 17/11/2014).
- Aslanargun, E., Kılıç, A. ve Eriş, M. (2013). Eğitim Denetmenlerine Yönelik Öğretmen Bakış Açısını Belirleme Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4 (Ös)), 1419-1430.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim Ve Lise Müdürlerinin Okul Yönetiminde Kullandığı Güç Türleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım.
- Bağcı, N., & Şimşek, S. (2000). Milli Eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 146.
- Bakioğlu, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). Eğitim Denetmenleri Ve Mentörlük. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Banoğlu, P. Ve Peker, S. (2012) Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına Ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 71-82.
- Barrett, P. (2007). *Structural equation modelling: Adjudging Model Fit. Personality and individual differences*. 42. 815-824.
- Barth, R. S. (1986). Principal centered Professional development. *Theory in to practice*, 25(3), 156-160.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime Yönelik Algı Ve Beklentilerinin İncelenmesi Investigation Of Elementary School Teachers'perceptions And Expectations About In-Service Education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42).

- Bilici, A., Akdur, T. E., Yıldızbaşı, A., Özel, E., ve Kaya, H. (2013). Teacherin-Service Training Strategies for the application of Technology in Education, A Comparison; Finland-Turkey. *The Special Issue On Computer and Instructional Technologies*, 67.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci Başarısını arttırmada Okul Müdüründen Beklenen Liderlik Özellikleri. *E-Ajeli (Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction)*. 1(2).
- BMBF. <http://www.bmbf.de/> (Erişim Tarihi: 24/04/2014).
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara:Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk,Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Briant J. Farnsworth. (2001). Professional Development, Preferred Methods of Principals and Teachers.
- Campbell, A. (2003). Teachers' Research and Professional Development in England: some questions, issues and concerns. *Journal of In-service Education*, 29(3), 375-388.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi,İstanbul.
- Çelebi, S. (2009). *Özel Ve Kamu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müdürlerin Göstermiş Oldukları Öğretim Liderliği Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin ve Müdür Yardımcılarının Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çelik,V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss Ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara:Pegem Akademi.

- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., ve Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in Thelearningprofession*. Washington, Dc: Nationalstaff Development Council.
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional development*. Wirginia: Ascd.
- Eğitim Tercihi. 2014'te Eğitime Ne Kadar Bütçe Ayrıldı. [www.Egitimtercihi.Com/Gundem/11680-2014-Te-Egitime-Ne-Kadar-Butce-Ayrildi.Html](http://www.egitimtercihi.com/Gundem/11680-2014-Te-Egitime-Ne-Kadar-Butce-Ayrildi.Html) (Erişim Tarihi: 14/05/2014).
- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle University Journal Of Ziya Gokalp Education Faculty*, 15.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programları Geliştirmede Eğitim İhtiyacı Belirleme Süreci. *Milli Eğitim*, 140, 39-43.
- Ertürk, N. O., Bahar, G. Ü. N., ve Kaynardağ, A. (2014). Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algılarının Belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4).
- Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya'da Eğitim Ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi. [Http://Duabpo.Dicle.Edu. Tr/Oygem/Dosya/Finlandiya_Raporu.Pdf](http://Duabpo.Dicle.Edu.Tr/Oygem/Dosya/Finlandiya_Raporu.Pdf) .(Erişim Tarihi 04/12/2014).
- Farnsworth, B. J. (1981). Professional Development: Preferred Methods of Principals and Teachers. *Education*, 101(4), 332-34.

- Federal Ministry Of Education (2014). All-day schools – The investment programme "The Future of Education and Care". <http://www.bmbf.de/en/1125.php> (Erişim Tarihi:23/11/2014).
- Finlandiya Kültür Ve Eğitim Bakanlığı(Opetus-ja). <Http://Www.Minedu.Fi/Opm/> (Erişim Tarihi: 14/11/2014).
- Glatthorn,A.A. (1997). *Differentiated Supervision.(2nd Edition)*. Wirginia:Ascd
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative Professional Development: Peer-Centeredoptions for Teacher Growth. *Educational Leadership*, 45(3), 31-35.
- Guskey, T.R. (1994). *Professional Development In Education*. New Orleans-Usa, Annual Meeting Of The American Educational Research Association,
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Kentucky:Corwinpress.
- Gül, K. (2007). Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkılarının Belirlenmesi.Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 531-548.
- Günbayı, İ. ve Taşdoğan, B. (2012). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programları Üzerine Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi [Journal Of The Human Andsocialscienceresearches]*,1(3).
- Hawley, W. D. ve Valli, L. (2000). Learner-Centered Professional development. Phi Delta Kappa Center For Evaluation, Development, Andresearch, 27, 7-10.
- Hustler, D. (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development*, Department for Education and Skills,
- İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Ve Denetimi*. Ankara:Anı Yayıncılık.

- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri.[Effective Professional development for teachers].*Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı.
- Jishen• Libbygerard• Janebowyer, 2009, Gettingfrom Here Tothere: Theroles Of Policymakers and Principals İn Increasing Science Teacher Quality. *Journal Science Teacher Education* (2010).
- Karagöz, Y., ve Ekici, S. (2004). Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalı araştırmalarda kullanılan istatistiksel teknikler ve ölçekler. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 25-43.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Keçici, S. E. (2011). Almanya'da Öğretmen Eğitimi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (34)
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124(3), 427.
- Lowe, J. ve Istance, D. (1989). *Schools Andquality: An İnternational Report*. Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Maliye Bakanlığı, 2013. <https://www.maliye.gov.tr/Sayfalar/Temel-Mali-Tablolar.aspx> (Erişim Tarihi: 14/04/2014).
- Mattern, M.,Sethi, R. S., ve Texeira, E. 21st Century Skills. [Http://İsites.Harvard.Edu/Fs/Docs/İcb.Topic](http://sites.harvard.edu/fs/docs/İcb.Topic) (Erişim Tarihi: 13/07/2014)
- McCarthy, B (2015). Peer coaching supports teachers <http://www.districtadministration.com/article/peer-coaching-supports-teachers> (Erişim Tarihi: 02/03/2015).

- Menezes, L., (2011). Collaborative research as a strategy of professional development of teachers. In Ubuz, B.(Ed), *Proceedings of the 35th Int. Conference on the Psychology of Mathematics Education*, (Vol. 3, pp: 225-232), Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaptıkları Mesleki Seminer Çalışmalarının Değerlendirilmesi*. Ankara:MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Okul Merkezli Mesleki Gelişim Rehberi*. Ankara:MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel Ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara:MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Pisa 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara:MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete(28758).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete(29072).
- Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik. <http://www.meb.gov.tr/istatistik/> (Erişim Tarihi: 05/05/2014).
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü. (2014). Oyegm.Meb.Gov.Tr. (Erişim Tarihi:04/04/2014).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Resmi Gazete(29329).
- Milli Eğitim Müdürlüğü, Düzce. Duzce.Meb.Gov.Tr (Erişim Tarihi: 03/01/2014).
- Petrie, K., & McGee, C. (2012). Teacher professional development: who is the learner? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2), 59-72.
- Pusmaz, A. (2008). *Matematik Öğretmenlerinin Problem Çözme Sürecinin Belirlenmesi Ve Bu Sürecin Geliştirilmesinde Web Tabanlı Mesleki Gelişim*

Çalışmasının Değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Oecd (1989). *Schools And Quality: An International report.* Paris: Organisation for economic cooperation and development.Paris:OECD Press.

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* Paris: OECD Publishing.

Ofsted (2010). Good professional development in schools. <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted> (Erişim Tarihi: 02/12/2014).

Opfer, V. D., ve Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European journal of teacher education*, 34(1), 3-24.

Özan, M. B., ve Polat, G. Ş. H. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 167-180.

Özcan, M. (2013). Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi.

Rettig,P.R. (1999). *Differentiated supervision:A new approach.* Principal. January.

Rotherham, A. ve Willingham, D. (2009, September). 21st Century Skills: The Challenge Ahead. *Educational Leadership*, 16-21.

San, M. M. (1999). Japanese beginning teachers' perceptions of their preparation and professional development. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 25(1), 17-29.

Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*,145(1), 25-27.

Scheerens, J. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison.* University of Twente.

- Seferoğlu,S.S. (2003). Öğretmen Yeterlilikleri Ve Mesleki Gelişim. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45
- Selvi, K. (2011). Teachers' Lifelong Learning Competencies, *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1)
- Shen, J., Gerard, L., & Bowyer, J. (2010). Getting from here to there: The roles of policy makers and principals in increasing science teacher quality. *Journal of Science Teacher Education*, 21(3), 283-307.
- Shimahara, N. K. (1998). The Japanese Model Of Professional Development: Teaching As Craft. *Teaching And Teacher Education*, 14(5), 451-462.0
- Sözen, S., ve Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14).
- Sullivan,B. (1999). The linch pin of teacher quality. *Professional Development*, 18.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik anlayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Multivariate analysis of variance and covariance. *Using multivariate statistics*, 3, 402-407.
- Taşdan, B. T., ve Çelik, A. (2014). Matematik Öğretmenlerine Yönelik Bir Mesleki Gelişim Programı Prototipi. *NWSA: Education Sciences*, 9(3), 323-340.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi Ve Spss İle Veri Analizi [Measurement Of Attitudesand Data Analysis With Spss]* .Ankara: Nobel.
- Tebliğler Dergisi*. (2006). 2590.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Üçüncü Sürüm E-Kitap. Türk Psikologlar Derneği.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., ve Fung, I. (2007). *Teacher Professional learning and development: Best Evidence Synthesisiteration*. Ministry Of Education.

Türkiye İstatistik Kurumu. *Temel İstatistikler*.
<http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> (Erişim Tarihi: 14/04/2014).

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası.İstatistikler. www.tcmb.gov.tr (Erişim Tarihi: 11/03/2014).

Yıldırım, M. C. (2014). Developing A Scale Forconstructivist Learning Environment Management Skills. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 1.

Wikipedia.(2014). Kişi başına GSMH'ye göre ülkelerin listesi.
http://tr.wikipedia.org/wiki/Kiyüzde_C5yüzde_9Fi_bayüzde_C5yüzde_9Fyüzde_C4yüzde_B1na_GSMHyüzde_27ye_gyüzde_C3yüzde_B6re_yüzde_C3yüzde_BClkelerin_listesi (Erişim Tarihi: 22/10/2014).

7. BÖLÜM

EKLER

EK-1 İzin Yazısı



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236/605.99/588955
Konu: Araştırma İzni

11/02/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.
b) 21.01.2014 tarih ve 88237955/300-2110 sayılı yazı.

Düzce Üniversitesi Toplam Kalite Yönetim Ana Bilim Dalı, Toplam Kalite Yönetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Bekir BİLGE'nin ilgi (b) yazı eki "Bir Lider Olarak Okul Müdürünün, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Düzce ili genelinde görev yapmakta İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim okullarında ekteki formu uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Düzce Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilecek 2 sayfadan oluşan formu İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim okullarına yönelik olarak ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Bekir BİLGE tarafından uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Ahmet YURTMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/02/2014

Erdoğan ÜLKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:
1- Yazı Örneği ve Ekleri (1 Adet- 3 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Valilik Hizmet Binası D Blok Merkez DÜZCE

Ayrıntılı bilgi için: R.CETİN Ünvan V.H.K.İ.

EK-2 Bir Lider Olarak Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısı Ölçeği

Değerli Meslektaşım;

Bu ölçek ile okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yaptığı katkı araştırılmaktadır. Bu ölçeğe vereceğiniz cevabın içtenliği ve samimiyeti çalışmanın doğruluğunu ve başarısını arttıracaktır. **Lütfen isminizi yazmayınız** ve Kişisel Bilgiler kısmını eksiksiz doldurup soruların tamamını cevaplayınız.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Bekir BİLGE

Matematik Öğretmeni, Düzce Üniversitesi,
SBE, Yüksek Lisans Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLER (Lütfen aşağıdaki bilgilerden size uygun olanı işaretleyiniz).

a. Cinsiyetiniz	1. [] Kadın	2. [] Erkek			
b. Yaşınız	1. [] 20-28	2. [] 29-37	3. [] 38-46	4. [] 47-55	5. [] 56+ üstü
c. Hizmet Yılıınız:	1. [] 0-5	2. [] 6-10	3. [] 11-15	4. [] 16-20	5. [] 21+ üstü
d. Okul Türünüz	1. [] İlkokul	2. [] Ortaokul	3. [] Lise		
e. Branş Türü	1. [] Sınıf	2. [] Sayısal	3. [] Sözel	4. [] Yabancı Dil	5. [] Mesleki

B. OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE DESTEĞİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin sonundaki rakamlardan sizin için uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen bütün ifadelere cevap veriniz.		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
Bu Okulda Müdür;						
1	Öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verir.	1	2	3	4	5
2	Mesleki gelişim çalışması yapan öğretmenleri ödüllendirmek için çaba sarf eder.	1	2	3	4	5
3	Mesleki gelişimin önündeki engelleri kaldırmaya gayret eder.	1	2	3	4	5
4	Aday öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verir.	1	2	3	4	5
5	Aday öğretmenlerle ilgili planlamaları tecrübeli öğretmenlerle birlikte yapar.	1	2	3	4	5
6	Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi için deneyimli öğretmenlere görevler verir.	1	2	3	4	5
7	Aday öğretmenlerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması için çaba sarf eder.	1	2	3	4	5
8	Aday öğretmenlere mesleki gelişimin önemini fark ettirmek için gayret eder.	1	2	3	4	5
9	Aday öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmalarını teşvik eder.	1	2	3	4	5
10	Öğretmenlerin, kendisi ile iletişim kurmalarını teşvik eder.	1	2	3	4	5
11	Öğretmenlerin yaptıkları mesleki gelişim çalışmalarının sürekli olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
12	Öğretmenlerin bilimsel faaliyetlerde bulunmalarını destekler.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlerin tecrübelerini okulda kullanmalarını teşvik eder.	1	2	3	4	5
14	Kendisine danışan öğretmenlere tatmin edici cevaplar verir.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenlerin okulda aktif olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenleri okul ile ilgili her konuda görüşlerini belirtmeleri için teşvik eder.	1	2	3	4	5
17	Öğretmenlerin boş derslerini mesleki gelişim çalışması yapabilecekleri şekilde düzenler.	1	2	3	4	5
18	Öğretmenlere geri bildirimlerde bulunur.	1	2	3	4	5
19	Eğitim-öğretimdeki gelişmeleri öğretmenler ile paylaşır.	1	2	3	4	5
20	Mesleki gelişim için uygun ortamlar hazırlamaya çalışır.	1	2	3	4	5
21	Öğretmenlerin birbirlerini ders içerisinde gözlemlemelerine imkan tanır.	1	2	3	4	5
22	Öğretmenlerin kariyer planı yapmalarını teşvik eder.	1	2	3	4	5
23	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için diğer okul müdürleri ile işbirliği yapar.	1	2	3	4	5
24	Başarılı öğretmenleri diğer öğretmenlere örnek olarak gösterir.	1	2	3	4	5
25	Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarını destekler.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenlere seminer vermesi için çeşitli uzmanları okula davet eder.	1	2	3	4	5
27	Alanlarındaki çalışmaları takip etmeleri konusunda öğretmenleri teşvik eder.	1	2	3	4	5
28	Öğretmenlerin kendi uzmanlık alanları ile ilgili seminerler vermesini teşvik eder.	1	2	3	4	5
29	Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına zaman ayırmasında yardımcı olur.	1	2	3	4	5
30	Lisansüstü mezunu öğretmenlerden, diğer öğretmenlerin mesleki gelişiminde faydalanır.	1	2	3	4	5
31	Yeni ve çeşitli hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin açılması için üst yönetimle iletişim kurar.	1	2	3	4	5
32	Lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin ders programlarını uygun bir şekilde düzenler.	1	2	3	4	5
33	Mesleki gelişim çalışmalarında öğretmenler arası işbirliği yapılmasını teşvik eder.	1	2	3	4	5