

**ERKEN KARIYER DÖNEMİ SINIF ÖĞRETMENLERİ VE MÜDÜR  
İLİŐKİŐİ: MESLEĞE YAKLAŞIMDA MÜDÜRLERİN ETKİŐİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Arzu BAŞ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLANMASI DALINDA  
YÜKSEK LİSANS DERECEŐİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE  
GETİRİLMİŞTİR.**

**AĞUSTOS 2014**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN  
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Yrd. Doç. Dr. Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU  
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Yrd. Doç. Dr. Gülay DALGIÇ  
Tez Danışmanı 4.

**Komite Üyeleri**

Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

Yrd. Doç. Dr. Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU

Yrd. Doç. Dr. Gülay DALGIÇ 4.



**Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.**

Ad, Soyad: Arzu BAŞ

İmza:



## ÖZ

### ERKEN KARIYER DÖNEMİ SINIF ÖĞRETMENLERİ VE MÜDÜR İLİŞKİSİ: MESLEĞE YAKLAŞIMDA MÜDÜRLERİN ETKİSİ

Baş, Arzu

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi Planlaması Yüksek Lisans Programı  
Tez Yöneticisi: Yrd. Doç. Dr. Gülay DALGIÇ

Ağustos 2014, 120 sayfa

Araştırma; resmî ilkokullarda çalışan “erken kariyer dönemindeki” (mesleki kıdemleri 1-10 yıl arasında olan) sınıf öğretmenlerinin, kariyerlerinin ilk 5 yılında çalıştıkları okul müdürlerinin mesleğe yaklaşımlarına etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmanın evreni 2013–2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesindeki 11 resmî ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Çalışma grubunu, tesadüfi yolla seçilen 5 ilkokulda görevli, mesleki kıdemi on yılı aşmamış sınıf öğretmenleri arasından yine tesadüfi seçilen üçer öğretmen oluşturmaktadır. Görüşmeler şartları taşıyan 15 kişi ile yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların ilk 5 yıllık tecrübeleri üzerinde odaklanılmış olup veriler bu dönem üzerinden değerlendirilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara telefonda konu hakkında bilgi verilmiş, kendilerinden randevu alınmıştır. Katılımcıların onayıyla görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler 30-45 dakika aralığında sürmüş, problem durumu 5 ana soru ve görüşmenin akışında ortaya çıkan alt sorularla derinleştirilmiştir.

Araştırmada katılımcıların büyük bölümünün göreve “idealist” başladıkları; mesleğe giriş, göreve ve çevreye uyum, beklentilerle gerçekler arasında denge kurma eğilimi, sınıf yönetimi, mesleki gelişim konularında yardıma ihtiyaç duydukları; bunlar için de müdürlerinden, rehber öğretmenlerinden, zümre arkadaşlarından ve tecrübelerinden faydalandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşleri okul müdürlerinin daha çok kişilik özelliklerinden ve iletişim gücünden etkilendikleri yönündedir. Okul müdürü tarafından değer gördüğüne inanan öğretmenin müdürüne ve kendisine güven duyacağı, çalışmalarında başarılı ve rahat olacağı, katılımcıların hâkim görüşüdür. Öğretmenler sınıf içi eğitim ortamları, sınıf yönetimi, velilere yaklaşım, okul idaresi ile iletişim gibi alanlarda ihtiyaç duydukları desteği ise daha çok zümre öğretmen arkadaşlarından almayı tercih etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Gelişim, Erken Kariyer Dönemi, Öğretmen, Okul Müdürü

## **ABSTRACT**

### **EARLY CAREER STAGE CLASSROOM TEACHERS AND THEIR PRINCIPAL: PRINCIPAL’S EFFECT ON TEACHERS' VIEW OF THE PROFESSION**

Baş, Arzu

Master’s Thesis, Master’s Program in Educational Administration and  
Planning

Supervisor: Assist. Prof. Gülay DALGIÇ

August 2014, 120 pages

Research is conducted with the aim of examining the opinions of classroom “early career stage” (whose professional seniorities are between 1-10 years) teachers working in state elementary schools about the effect of principals, with whom they worked during the first 5 years of their teaching careers.

The study group of this qualitative research consists of 3 classroom teachers from each of the 5 schools that were chosen randomly. Fifteen teachers who match the criteria of not exceeding 10 years of seniority in teaching were included in the study. The main focus of the interviews with the participants was the first 5 years in their teaching. The data was analyzed on the basis of this period. Before the interviews, the participants were called and informed about the subject, and appointments were made. The interviews were recorded in tape recorder with the participants' approval. The interviews lasted about 30-45 minutes; participants were asked to answer 5 main questions.

It was concluded that a great part of the participants start to work with “idealist” views. It was seen that teachers need help in the issues such as the early period of entering the profession; compliance with duty and environment; tendency to balance the expectations and realities; classroom management; professional development. They progress their professional development by the help of their own experiences, principals, school counselors, and group teachers. It was revealed that teachers are mostly influenced by the characteristics and communication skills of their principals. For teachers’ success trust to their own principals is crucial. The teachers who trust and are appreciated by their school principals will feel secure in their practices and will try their best for their delivery of teaching and professional development. The teachers mostly prefer to get the assistance from their colleagues on topics like in-class teaching environments, classroom management, communication with school management and parents.

Keywords: Professional Development, Early Career Stage, Teacher, Principal

Macar'ima...



## TEŞEKKÜR

Bu tez alıŐmasının her basamağında hep yanımda olan, ilgi ve desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübelerinden faydalanmama imkan veren, sabrı, rehberliği ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimsel temeller ışığında biçimlendiren Sayın Hocam Yrd. Doç. Dr. Gölai DALGIÇ'a teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

İNTİHAL .....	iii
ÖZ .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İTHAF .....	viii
TEŞEKKÜR .....	ix
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLOLAR LİSTESİ .....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xvii
1. Bölüm: Giriş.....	1
1.1 Genel Bakış .....	1
1.2 Problemin Tanımı .....	5
1.3 Araştırmanın Amacı .....	6
1.4 Araştırma Sorunsalı .....	6
1.5 Araştırmanın Önemi .....	7
1.6 Terimlerin İşlevsel Tanımları .....	8
2. Bölüm: Alan Yazın Taraması .....	9
2.1 Genel Bakış .....	9
2.2 Öğretmen Yeterlikleri, Görev ve Sorumlulukları, Öğretmen Atamaları .....	9
2.2.1 Öğretmen Yeterlikleri .....	9
2.2.2 Öğretmen Görev ve Sorumlulukları .....	10
2.2.3 Öğretmen Atamaları .....	12
2.3 Okul Müdürü Yeterlikleri, Görev ve Sorumlulukları .....	13

2.3.1 Okul Müdürü Yeterlikleri .....	13
2.3.2 Okul Müdürü Görev ve Sorumlulukları .....	17
2.4 Mesleki Gelişim Kavramı .....	20
2.4.1 Mesleki Gelişimi Etkili Kılan Unsurlar .....	23
2.4.2 Etkili Mesleki Gelişim Stratejileri .....	24
2.4.3 Mesleki Gelişimi Destekleyen ve Engelleyen Unsurlar .....	27
2.5 Öğretmenin Mesleki Gelişimini Etkileyen Unsurlar .....	28
2.5.1 Hizmet İçi Eğitim .....	30
2.5.2 Mentorluk .....	37
2.5.3 Yansıtıcı Düşünme .....	38
2.6 Mesleki Gelişimde Etkili Liderlik Stilleri .....	40
2.6.1 Güçlendirici Liderlik .....	40
2.6.2 Öğretimsel Liderlik .....	41
2.6.3 Dönüşümcü Liderlik .....	43
3. Bölüm: Yöntem .....	45
3.1 Araştırma Modeli .....	45
3.2 Evren ve Çalışma Grubu .....	46
3.3 Verilerin Toplanması .....	47
3.3.1 Çalışma Grubu .....	47
3.3.2 Veri Toplama Araçları .....	47
3.3.3 Verilerin Analizi .....	48
3.3.4 Güvenirlik .....	49
3.4 Sınırlamalar .....	50
4. Bölüm: Bulgular .....	51
4.1 Mesleğe Hazır Bulunuşluk .....	51
4.1.1 Genel Mesleki Beklentiler .....	52

4.1.2 İlk Görev Yeriyle İlgili Tecrübeler .....	53
4.2 Mesleki Yaşantıların Etkileri .....	54
4.3 Okul Müdüründen Beklentileri .....	55
4.4 Okul Müdürünün Öğretmenlerin Mesleğe Bakışlarına, Mesleki Gelişimlerine Etkileri .....	56
4.5 Kariyere Giriş Evresindeki Öğretmenlerin Gelişime İhtiyaç Duydukları Alanlar ve Müdür Etkisi .....	60
4.5.1 İlişkilerde Yakınlık-İletişim .....	60
4.5.2 Veli .....	61
4.5.3 Öğrenci Başarısı .....	62
4.5.4 Sınıf Yönetimi .....	63
4.5.5 Öğretim Yöntemleri .....	63
4.6 Kariyere Giriş Evresindeki Öğretmenlerin Öğretmenliği Öğrenme Yolları .....	64
4.6.1 Rehber Öğretmenden Öğrenme .....	64
4.6.2 Zümre Arkadaşlarından Öğrenme .....	66
4.6.3 Yakın Çevresindeki Diğer Meslektaşlarından Öğrenme .....	66
4.6.4 Tecrübelerinden Öğrenme .....	66
4.6.5 Bağlı Olduğu Sendikadan ve Sivil Toplum Kuruluşlarından Öğrenme .....	67
4.7 Mesleki Gelişimlerine Katkısının Olduğu Düşünülen Okul Müdürlerinin Karakter Özellikleri .....	67
4.7.1 Güven Duyulan .....	68
4.7.2 Tatlı Sert .....	68
4.7.3 Samimi – İçten Olan .....	69
4.7.4 İletişime Açık .....	69
4.7.5 Mesleki Gelişime Önem Veren .....	70

4.7.6 Motive Eden .....	71
4.7.7 Gözlemci .....	72
4.7.8 Rol Model .....	73
4.8 Kariyere Giriş Evresindeki Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısının Olmadığını Düşündükleri Okul Müdürlerinin Özellikleri .....	73
4.8.1 Tek Yönlü İletişim Kuran .....	74
4.8.2 Ön Yargılı Düşünen .....	75
4.8.3 Katı Tutum Sergileyen .....	75
4.8.4 Eşit Davranmayan .....	76
4.8.5 Duyarsız Tavırlar Sergileyen .....	76
4.9 Okul Müdürünü Tanımlamaya İlişkin Kullanılan Metaforlar .....	76
5. Bölüm: Tartışma ve Sonuçlar .....	79
5.1 Tartışma .....	79
5.2 Sonuçlar .....	84
5.3 Gelecekteki Araştırmalar İçin Öneriler .....	84
5.3.1 Öğretmenlere Öneriler .....	84
5.3.2 Okul Müdürlerine Öneriler .....	85
5.3.3 Araştırmacılara Öneriler .....	85
KAYNAKÇA .....	86
EKLER .....	91
A. Sınıf Öğretmenleri İçin Davet Mektubu .....	91
B. Katılımcılar İçin Bilgilendirme Onay Mektubu .....	92
C. Sınıf Öğretmenleri İçin Görüşme Soruları .....	93
D. Mülakat İrtibat Özet Formu .....	94
E. Görüşme Dökümleri Değerlendirme Mektubu .....	95

F.	Eğitim Fakóltesi Sınıf Öğretmenliği Ders Programı .....	96
G.	Özgeçmiş .....	103
H.	İngilizce Özet .....	104

## TABLÖLÄR LİSTESİ

### TABLÖLÄR

Tablo 1	2014 Yılı Hizmet İçi Eğitim Planı .....	32
Tablo 2	2013 Yılı Hizmet İçi Eğitim Planı .....	33
Tablo 3	2012 Yılı Hizmet İçi Eğitim Planı .....	34
Tablo 4	Güngören İlçesi Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....	46

## ŞEKİLLER LİSTESİ

### ŞEKİLLER

- Şekil 1 Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırmasına Katılan Ülkelere Göre Son 18 Ayda Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılan Öğretmenlerin Durumu .....36
- Şekil 2 Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırmasına Katılan Ülkelerde Öğretmenlerin 11 Farklı Alanda Belirttiği Mesleki Gelişim İhtiyacı Ortalama Endeksi .....37



## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü
TTK	Talim Terbiye Kurulu
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
TALIS	The OECD Teaching and Learning International Survey (OECD Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Taraması)
İKY	İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
İKGM	İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
akt.	Aktaran
çev	Çeviren
ed	Editör
s.	Sayfa
vd.	Ve Diğerleri
bkz.	Bakınız

## 1. Bölüm: Giriş

### 1.1 Genel Bakış

İnsanlar hayatlarını kazanmak amacıyla çeşitli faaliyetlerde bulunurlar ve belirli eğitimler alırlar. Tüm bunların sonucunda edindikleri bilgi ve becerileri kullanıp toplumun belirlediği sınırlara bağlı kalarak gerçekleştirdikleri bu etkinliklerin tümü “meslek” olarak (Yeşilyaprak, 2005) ifade edilir.

Farklı bir uzmanlık alanı olarak da “öğretmenlik mesleği”, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır (Resmî Gazete, 1973, Sayı: 14574).

Resmî Gazetede yayımlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde, göreve başlayan her bir öğretmen “aday öğretmen” olarak ifade edilir. “Aday öğretmen, ilk defa devlet memurluğuna atanacaklar için uygulanan merkezi sınavı kazanarak temel, hazırlayıcı eğitim ve staja tabi tutulmak üzere herhangi bir kurum veya kuruluşa atanan öğretmen” dir (Resmî Gazete, 1983, Sayı: 18090).

Merkezi sınavı kazanan ve göreve başlayan aday öğretmen; fakültede edinmiş olduğu ve içeriğinde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon konularının yer aldığı teorik bilgiyi sınıf içerisinde pratiğe dönüştürürken, sınıf yönetimi (Veenman, 1984), çevreye ve mesleğe uyum süreci gibi konularda türlü sıkıntılar yaşayabilmektedir. Öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları deneyimlerin kariyerlerinin geri kalan dönemlerine önemli etkisi vardır. Bu etkinin önemi fark edildiğinde, mesleğe uyum konusu 1990’lı yıllarda araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır (Gratch, 1998). Daha önce içinde bulunduğu sosyal çevresinden ayrılarak farklı bir şehre atanan aday öğretmen, öğrencilikten öğretmenliğe geçişi sırasında edindiği deneyimlerle ilerleyen yıllarda etkili olacak mesleğe bakış açısını oluşturur. Sayer (1993) öğretmenlerin mesleklerinin ilk veya ikinci yıllarında gelişimlerini sağlayacak eğitim programına ihtiyaç duyduklarını ifade eder. Amerika’da “mesleğe uyum” adı altında bir eğitimin (Kilgore, Ross & Zibowski, 1990; akt. Gökçe, 2013) benzer olarak yine Japonya, Fransa, Yeni Zelanda gibi diğer ülkelerde de uyum eğitimlerinin düzenlendiği, Çin’de ise adaylık döneminin öğretmenin

öğretmenlik kültürüne girişi olarak görüldüğü (Britton, Paine, Pimm & Raizen, 2003; akt. Gökçe, 2013) söylenebilir.

Ülkemizde aday öğretmenlere, mesleğe başlamalarından sonra yaşayabilecekleri sorunları giderebilmek amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Düzenlenen ilk eğitim; temel, hazırlayıcı ve uygulamalı olmak üzere üç aşamalı olan aday öğretmenin yetiştirilmesi eğitimidir. Bu eğitimin konuları ağırlıklı olarak aday öğretmenlerin devlet memurluğuna hazırlanması, görev ve sorumlulukları ile ilgilidir. Öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının son yıllarda hızla değişmesi, hizmet içi eğitimlerin planlanmasında iş başında mesleki gelişimlerinin planlanması ihtiyacını doğurmuştur. Günümüzde her okul kendi gerçek şartları düşünülerek ele alınmalıdır. Her okulun ihtiyaçlarına uyacak öğretmeni yetiştirmek sadece üniversite eğitimiyle sağlanamayacak kadar karmaşıktır ve günümüz koşullarında bu neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimlerini desteklemek amacıyla yoğun bir şekilde uygulanan hizmet içi eğitimlerin öğretmenler üzerinde oluşturduğu etki çoğu kez eğitimin verildiği süreyle sınırlı kaldığından ve sadece teorik bilgi olmaktan öteye geçemediğinden dolayı ne yazık ki eksik kalmaktadır (Harris, 2002). Bu noktada öğretmenlerin okul müdürlerinden ve meslektaşlarından etkilenmesi kaçınılmazdır. O halde yönetici ve öğretmenlerin öğretimsel iş birliği içerisinde olmalarının mesleki ve bireysel olarak yetiştiricilik yoluyla sisteme kazandırılmaları yönündeki önemi artacaktır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenin, kariyerlerinin ilk yıllarında ya da diğer bir ifade ile “kariyere giriş evresi” nde (Bakioğlu, 1996), öğrenme ihtiyacı oldukça fazladır. Bu ihtiyaçla mesleki gelişimlerini planlanmaya yönelmeleri beklenebilir (Feiman-Nemser, Carver, Schwille & Yusko, 1999). O halde deneyimi az olan öğretmene yapılacak olan yetiştirme uygulamaları disiplinler arası bir düşünceyle planlanmalı, “danışma, öğretim ve etkileme” yi içine alan önemli bir dönem olarak görülmelidir (Cullingford, 2006). Diğer yandan, eğitimde yetiştiricilik uygulamalarının istenen niteliğe ulaşması için kariyer basamakları yaklaşımıyla ele alınması; sadece kariyere giriş evresindeki öğretmenler açısından değerlendirilmemesi, bütün öğretmenlerin konunun içerisine alınması, önemli olacaktır (Tomlinson, Hobson & Maldarez, 2010). Bu çalışmaların ışığında yetiştiricilik uygulamalarının sadece ilk yıllarla sınırlı kalmaması ve öğretmenlik sürecinin tamamına yayılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin sürekli

bir yetiştirme ve yetiştirilme süreci içinde bulunmaları mesleki gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu gelişimini sağlamak için gereken işlem basamaklarını hazırlamak da beklenen okul müdürü liderlik görevlerindedir (Gündüz, 2013). Okul yöneticilerinin teknik, insancıl, kavramsal yeterliklere sahip olması gerekir. İnsancıl yeterliğe sahip olan okul yöneticisinin ise birey ve grupları anlaması, onları motive etmesi, birebir ve takım ile çalışabilme yeteneğine sahip olması gerekir (Şişman ve Turan, 2005).

İnsancıl yeterliğe sahip olduğu düşünülen okul müdürünün göreve yeni başlayan ya da Bakioğlu'nun ifade ettiği üzere kariyere giriş evresinde bulunan öğretmene yapacağı katkı elbette ki büyük önem taşıyacaktır. Bu durumda karşımıza çıkan “kariyere giriş evresi” kavramını Bakioğlu (1996), öğretmenlerin 1-5 yıllık süreçleri olarak ifade etmektedir. Kariyere giriş evresindeki öğretmene çalıştığı müdür tarafından verilmesi beklenen destek inkâr edilemeyecek kadar önemlidir. Bu durumda “yetiştiricilik” diğer tanımıyla “mentorluk” kavramları devreye girecektir. Aslında “usta-çırak ilişkisi” ile gündelik hayatın içinde sıkça karşılaşılan yetiştiricilik kavramı son yıllarda akademisyenlerce üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu (2000) mentorluğu, bahçe sahibi olmaya benzetirler. Bir bahçıvan nasıl bahçesi ile ilgileniyorsa yetişen ve yetiştirici arasında da böyle bir ilginin kurulması beklenir.

Bu nedenle eğitim yöneticileri bir anlamda da “yetiştirici” sıfatını yüklenmektedir. Çalışanların mesleki, bireysel ve toplumsal gelişmelerinin sağlanmasında önemli görülen yetiştiricilik kavramı, yetişen ile daha deneyimli yetiştirici arasındaki gelişimsel olan ilişkiyi ifade etmektedir (Lyons & Scroggins, 1990). Yetiştiricilik süreci, çalışanların mesleki gelişimlerinde etkili olduğunda, örgütün insan potansiyelini değerlendirmesi ve mevcut sosyal sermayenin örgütün amaçları doğrultusunda verimli bir şekilde kullanılması mümkün olabilir. Daha deneyimli ve bilgili bir işgörenin diğer bir işgörenin yetişmesinde etkin rol üstlenmesi, ancak yetiştiricilik süreci ile sağlanabilir (Sezgin, 2002). Buna göre yetiştiricilik, yetiştirici ile yetişen kişi arasındaki iki taraflı, etkileşimli ve geliştirici bir süreç olarak açıklanabilir.

Meslektaşlar arası iş birliğinin gerçekleşebilmesi için birbiriyle sağlıklı iletişim ve etkileşim başlatmak isteyen insanlar arasında olmazsa olmaz en temel duygu olan “güven” duygusunun var olduğu ortamda, hem öğretmen hem de okul

müdürü verimli çalışma yolunda ilk adımı atacaktır. Müdüre duyulan güvenin (Stoner & Callager, 2010) ve müdürden alınan desteğin (Cheng, 2011), örgütün etkililiğinde önemli bir unsur olan işe duyulan ilgiyi artıracaktır (Pfeffer, 1994), yönündeki ifadesiyle güven konusunun önemi bir kez daha açığa çıkmaktadır (akt; Karakuş ve Toprak, 2014). Çalışanın liderine duyduğu güven istediği düzeye ulaştığında işine duyduğu ilginin artması gerekir (Büssing, 2002; akt. Karakuş ve Toprak, 2013). O halde işe duyulan ilgiyle, üste duyulan güvenin ve çalışanın yapmış olduğu işi ile ilgili inancının arasında bağ olduğu söylenebilir.

Bu durumda eğitim yöneticilerine büyük rol düşmektedir. Eğitim yöneticilerinin liderlik stilleri, kuracakları iletişim, etkileşim sürecinde büyük önem taşır. Otoriter ya da etkisiz liderlik stilleri sergileyen okul müdürleriyle çalışmak durumunda kalan ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olan öğretmenlerin, örgütten uzaklaşmaları veya içlerine kapanmaları yaşanabilecek sıkıntılar arasında sayılabilecektir (Uzunçarşılı ve Özdayı, 1997). Bu olumsuz duygular içerisinde bulunan öğretmenin mesleki gelişimini, meslekte yetişmesini beklenen düzeyde gerçekleştirmesi oldukça zor ve karmaşık bir süreç haline alabilecektir.

Günümüzde yaşanan rekabet ve bu rekabetin neden olduğu çalkantılı ortamlar, hızla yaşanan teknolojik alan değişimleri; yöneticilerin, çalışanların kurum temelli benlik saygılarını artırmaya ağırlık vermelerini kaçınılmaz olarak zorunlu hale getirmiştir. Kurum temelli benlik saygısı, çalışanların mensup oldukları kurumun bir üyesi olarak kendi değerlerine ait algıları olarak tanımlanır. Kurumsal benlik saygıları yüksek olan bireyler, çalıştıkları kurumda kendilerinin değerli, anlamlı ve önemli olduklarını hissedecekler; buna bağlı olarak duydukları inançla kurum temelli aidiyet duygularını geliştireceklerdir. Bu durumun pekişmesinde de şüphesiz ki güçlendirici liderliğin ve yansıtıcı düşünmenin etkisi bulunmaktadır. Astlarına güvendiğini açıklayan, onların kararlara katılmalarına imkân veren, düşünce ve endişelerini çekinmeden açıklamalarına izin veren, motive eden, gerçekçi amaçlar sunan okul müdürünün, öğretmenlerin motivasyonlarını artıracaktır tahmin edilebilecektir. Motivasyonu artan öğretmenin de mesleğini sevmesi ve başarılı olması kaçınılmayacak bir durum olacaktır. Alan yazın taramasında güçlendirici liderle çalışan astların, daha gayretli oldukları görülmektedir. Aksi bir durum göz önüne alındığında da işe yeni başlayan öğretmenlerin sadece yönetici desteği

eksikliği nedeniyle motivasyonlarının günden güne azaldığı ve verimlerinin düştüğü, hatta iş terkiye varan olumsuz sonuçların yaşandığı görülebilmektedir.

İş terki ile ilgili olarak yapılan bir araştırmaya göre işe yeni başlayan öğretmenlerin %40'ının sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri, yeni bir ortamda yalnız olduklarını düşünmeleri, meslektaşlarından bekledikleri desteği görememeleri, üzerlerindeki aşırı iş yüklemesinden kaynaklanan stresin varlığı, göreve başlamadan önce okulda karşılaşacakları gerçekler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, yönetici ve idarecileri ile meslektaşlarının kendilerinden beklentilerinin yüksek olması gibi nedenlerden dolayı işten ayrıldıkları görülmektedir (Ewing, 2001; akt. Bakioğlu, 2013). Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutumlarını sürdürmeleri ve geliştirmeleri için desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kariyere giriş evresinde çalıştıkları okul müdürleriyle ilişkilerinin, mesleğe yaklaşımlarına etkisi olduğu varsayımından yola çıkılmıştır. Bu varsayım ışığında, okul müdürünün kariyere giriş evresindeki öğretmenler üzerindeki etkisinin, mesleğe yaklaşıma yansımaları incelenmiştir.

## 1.2 Problemin Tanımı

Öğretmenin mesleki kariyerinin ilk 5 yılında (kariyere giriş evresinde) birlikte çalıştığı okul müdürü ile olan ilişkisinin mesleğe yaklaşımına olası etkileri nelerdir?

Alt Problemler:

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için araştırmada 5 alt probleme cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin mesleklerine karşı geliştirdikleri olumlu davranışlarda okul müdürlerinin etkili olan özellikleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin mesleklerine karşı geliştirdikleri olumsuz davranışlarda okul müdürlerinin etkili olan özellikleri nelerdir?

3. Öğretmenler tarafından rol model alınan okul müdürlerinin özellikleri nelerdir?

4. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olası katkıları nelerdir?

5. Öğretmenlerin mesleğe olumlu bakışları ve mesleki gelişimleri için okul müdürlerinden beklentileri nelerdir?

### **1.3 Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerin kariyere giriş evresindeyken çalıştıkları okul müdürü ile kurdukları ilişkinin mesleğe yaklaşımlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırma ile okul müdürünün kariyere giriş evresindeki öğretmenlerle profesyonel anlamda var olan ilişkisini, öğretmenin içinde bulunduğu durumu, beklenti ve yeterliklerini, sıkıntılarını ve öğretmenin mesleki gelişimi için okul müdürünün destek verebileceği alanları ortaya koymak hedeflenmektedir.

### **1.4 Araştırma Sorunsalı**

Göreve yeni başlayan aday ğretmen, fakültede edinmiş olduğu teorik bilgiyi pratiğe dönüştürürken; sınıf yönetimi, bireysel farklılıklara uygun bir ğretim metodu seçme, velilerle iş birliği sağlama (Veenman, 1984), evreye ve mesleğe uyum süreci gibi konularda sıkıntılar yaşayabilmektedir. Özellikle farklı bölge ve şehirlere atanmasının ardından ailesinden ve arkadaşlarından ayrılmanın zntsnn duyarken bir de kendisinden beklentilerin fazla olduğu, sorumluluklarının arttığı bu yeni hayata başlamanın sebep olduğu karmaşık ruh haliyle, ne yazık ki yalnızlık duygusuna kapılabilmektedir. Fakülteden her ne kadar iyi derece ile mezun olsa da ğretim becerileri konusunda ve sınıf içi uygulamalarda çeşitli güçlükler çekebilmektedir. Bu Şartlar altındaki ğretmen, güvenebileceği, destek alabileceği birine ihtiyaç duyacaktır. Bu duygu yumağındaki öğretmenin mesleki kariyer yolunda yanında olacak, ona desteğini sunacak kişilere ihtiyaç duyduğu inkâr edilemeyecek bir gerçektir.

Bu araştırma ile mesleki kariyerinin ilk 5 yıllık döneminde öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin mesleğe yaklaşımlarına etkisi incelenmiştir. Mesleki kıdem süresi farklı olan katılımcıların ilk 5 yıllık dönemlerine odaklanılmış olup görüşmeler bu süre üzerinden yapılmıştır.

## 1.5 Araştırmanın Önemi

Ülkemizde sınıf öğretmenleri 4 yıllık eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde mesleki alan eğitimlerini gerçekleştirirler. Bu süre zarfında öğretmen adayı öğrenciler, programdaki mevcut olan (toplam 240 AKTS karşılığı) derslerin tümünü başarıyla tamamlamak ve 4.00 üzerinden en az 2.0 ağırlıklı not ortalaması elde etmek zorundadırlar. Bu şartları gerçekleştiren öğrenciye sınıf öğretmenliği alanında lisans diploması verilir (bkz. Ek. F)

Üniversite eğitimi sırasında alınan ağır ders yüküne rağmen “öğretmenliğin sınıfta, öğrencilerle baş başa kalınmadan öğrenilemeyeceğine” dair düşünce birçok öğretmen tarafından kabul görmektedir. Mesela Yalın (2001) sınıf öğretmenlerinin; öğrencilerine, sınıf şartlarına, okul idaresine, eğitim sistemine, hizmet içi eğitimlere dair sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Dağlı da (1998) öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sıkıntıları araştırdığı çalışmasında; sınıf öğretmenlerini alan bilgi ve yeterliği, öğretim metotlarını uygulama başarısı, değerlendirme aşaması, insan ilişkileri gibi konularda “biraz yeterli” bulunduğunu belirtmiştir. Öyleyse fakültede alınan mesleki alan ve genel kültür dersleri, sınıf ortamında eğitim, sınıf yönetimi, eğitim yöntem ve teknikleri, iletişim, stresle başa çıkma gibi alanlarda yani işin tam da içine girildiğinde istenen düzeyde etkili olamamaktadır. Hatta fakültede bu dersleri başarılı bir şekilde tamamlamış dahi olsa öğretmen zorluklar yaşayabilmektedir. O halde öğretmenin mesleki gelişiminde etkisi olacağı düşünülen kişiler; okul müdürü, kendine yakın hissettiği ve bu nedenle seçtiği meslektaş akranı, kendisine rehberlik etmekle görevlendirilen öğretmen arkadaşı, bağlı olduğu sendika, varsa ailedeki başka öğretmenlerden biri ya da birkaçı olmaktadır. Öğretmen zaman içerisinde öğretmenliğin inceliklerini ya güvendiği bir liderden ya edindiği tecrübelerinden ya da gözlemlerinden öğrenmek durumlarından birini de seçmektedir. Bu durumda mesleki motivasyonu güçlü olan öğretmen kendine mesleki gelişimini sağlamak adına mutlaka bir yol bulmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve doğal sonucu olarak da mesleki gelişimini etkileyen pek çok unsurdan söz etmek mümkündür. Özgan ve Aslan (2008) okul müdürlerinin yönetim anlayışının öğretmenler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkilerinin olacağından; Büyükses (2010) çalışmasında okul müdürlerinin öğretmenleri takdir etmemesinin, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde



etkilediğinden bahsederler. Bu durumda öğretmenin motivasyonu üzerinde okul müdürünün etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu etki ile öğretmen mesleki kariyerine yön verebilmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen verilerle okul müdürlerinin; mesleğinin başındaki öğretmenlerin beklentilerini anlamaları, yaşadıkları hayal kırıklıklarını bilmeleri, gelişime açık yönlerini görebilmeleri, desteğe ihtiyaç duyabilecekleri alanlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu bilgiler ışığında onlara karşı görevlerini gözden geçirmeleri beklenmektedir. Ayrıca araştırmmanın mesleğe yeni başlayan ya da başlayacak öğretmenlere ve okul müdürlerine, mesleğe hazırlanma sürecinde katkı sağlayabileceği de düşünülmektedir.

## 1.6 Terimlerin İşlevsel Tanımları

**Kariyer:** Bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık.

**Güçlendirici Liderlik:** Astlara güvendiğini açıklama, karara katılmaları konusunda imkân sağlama, düşünce ve endişelerini açıklamalarına izin verme, onlara motive edici, gerçekçi amaçlar sunma.

**Mentorluk (yetiştiricilik):** Yetişen ile daha deneyimli yetiştirici arasındaki gelişimsel bir ilişkiyi ifade etme (Lyons & Scroggins, 1990).

**Yansıtıcı Düşünme:** Bireyin tutumları, kazandığı deneyimleri, çevresinden duyduğu ve gözlemlediği bilgileri ile yaptığı analizin sonucunda elde ettiklerini yorumladığı ve bunları şimdi ve gelecek faaliyetlerini oluşturmada kullandığı süreç (Dalgıç, 2011).

## 2. Bölüm: Alan Yazın Taraması

### 2.1 Genel Bakış

Bu bölümde; mesleki gelişim kavramı, öğretmenin mesleki gelişimi ve kariyer kavramı, hizmet içi eğitim, mentorluk, yansıtıcı düşünme, güçlendirici, öğretimsel, dönüştürücü liderlik kavramları, öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen atamalarının yasal dayanakları, ülkemizde okul müdürü yetiştirme durumu, okul müdürünün görev ve sorumlulukları, öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerinin neler olduğu incelenmektedir.

### 2.2 Öğretmen Yeterlikleri, Görev ve Sorumlulukları ve Öğretmen Atamaları

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanununda öğretmenlik; “Devletin kamu hizmetlerinden öğretim ve eğitim görevini üzerine alan ve müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak, 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimler Kanununda: “Muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” olarak ifade edilir. .Yine öğretmenlik kavramı ile ilgili olarak, 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunda: “Maarif hizmetlerinde aslolan muallimlikdir”, 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da: “Devletin, eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” (Akyüz, 2010, s.380) ifadeleri yer alır. Akyüz’e göre bu hükümlerin iki temel anlamı vardır: 1- Öğretmenlik devletin kamu görevi olan öğretim ve eğitimi üstlenen bir meslektir. 2-Öğretmenliğin, eğitim ve öğretim hizmetleri arasında önceliği ve üstünlüğü vardır.

**2.2.1 Öğretmen yeterlikleri.** “Muallimlikte Meslek-i İhtisas Tesisine Dair Talimat” adlı belgede, öğretmenlik mesleğine giriş için aranacak özellikler; iyi ahlaklı olmak, öğretim görevinden başka bir görev ya da memuriyetle uğraşmamak, kendine verilecek derse bağlılık ve ihtisasa uymak gibi öğretmenliğin meslekleşmesi için çok önemli hükümler bulunmaktadır (Akyüz, 2010).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 45. Maddesi gereği, öğretmen adaylarının genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon alanlarındaki niteliklerini belirleme ve seçme yetki ve sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığınınadır. MEB’in öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik yürüttüğü çalışmalardan ilki

1999 yılında MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu”na başlatılmıştır. Komisyon 2002 yılında, “Eğitme-Öğretme Yeterlikleri”, “Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” başlıkları altında istenen yeterlikleri belirlemiştir. 12 Temmuz 2002’de yürürlüğe giren bu yeterlikler daha sonra Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullara göndermiş ve öğretmenlerin belirtilen yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmesi planlanmıştır (Seferoğlu, 2004). Ancak hazırlanan yeterlikler noktasında uygulamaya yönelik olarak somut bir adım atılmadan, AB tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi (TEDEP) bünyesinde 2002 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmen yeterlikleri ile ilgili yeni bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde ilk olarak “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, daha sonra “İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri” belirlenmiş ve Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmıştır. Son olarak da “Ortaöğretim Özel Alan Yeterlikleri” belirlenmiş ve TTK’nın onayına sunulmuştur.

1973 yılında yayımlanan 14574 sayılı Resmî Gazete’de de ifade bulunduğu üzere öğretmenlik özel bir uzmanlık alanı olarak görülür. 4 yıllık eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programında eğitim gören her öğrenci 134’ü teorik, 44’ü uygulamalı olmak üzere toplamda 148 kredilik ders alır. Bunun yanında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri 30 teorik, 18 uygulamalı olmak üzere toplam 48 kredilik ders şeklindedir. Ders programında yer alan ve 2 kredilik olan Sınıf Yönetimi dersinin içeriğinde; öğrenci davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler, sınıf ortamı ve grup etkileşimi, sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıf organizasyonu, motivasyon, iletişim, yeni bir döneme başlangıç, olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam yaratma, sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler yer alır.

Günümüze gelindiğinde, öğretmen yetiştirmenin hizmet öncesi seçme-yetiştirme, görev başında ve hizmet içi yetiştirme olmak üzere birbiri ile ilişkili ve aşamalı bir bütünlük arz ettiği göz ardı edilmemelidir. Öğretmen yetiştirmede önem taşıyan bu aşamalardan kritik bir dönem olarak ifade edilebilecek “adaylık dönemi” öğretmen adayını mesleğe hazırlamada pratik değeri olan ve uygulama ile en yoğun şekilde bulunduğu bir süreci kapsamaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleği

benimsemelerinde ve sosyalleşmelerinde adaylık dönemi önemli bir aşamadır. Çünkü bu süreç mesleki sosyalleşmede bir geçiş dönemidir (Hoy & Woolfolk, 1990). Öğretmenlik mesleğinde adaylık sürecini ifade eden bu dönem, öğretmenlik kariyerindeki en kritik ve en güç dönemdir (Balcı, 2000; akt. Ekinci, 2010).

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü hazırlanan bu yeterliklerin başta öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde olmak üzere öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminde, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin iş başarımlarının ve performanslarının değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılabilineceğini belirtmiştir (MEB, 2008).

Öğretmen yeterliklerinin tanımlanması, özellikle nasıl bir öğretmen istendiğini belirlemek için ve meslekte başıboşluğu önlemek için son derece önemli bir adımdır (Şişman, 2009).

**2.2.2 Öğretmen görev ve sorumlulukları.** Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 64. maddesinde; “Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.” hükmü yer alır (İKY, md. 64).

Günümüzde yaşanan hızlı değişimler öğretmenlerin sadece yönetmelikte ifade bulan görevlerini yerine getirmesinin tek başına yeterli olmadığını gözler önüne sermiştir. Kendisinden eğitim alan öğrenci profili ve buna bağlı olarak da veli profili günden güne değişmiştir ve değişmeye de devam edecektir. Eğitimden, eğitimciden beklentileri artan öğrenci ve veli karşısında öğretmen, göreve başladığı andan itibaren meslek içerisinde kendisini güncel tutmak, etkili iletişim gücüne sahip olmak, takım çalışmasına yatkın olmak, vizyoner olmak, özgün olmak, kariyer geliştirme planları yapmak gibi birçok alanda kendini geliştirmek zorunda kalmıştır. Gerek duruşu ve tarzıyla ve gerekse mesleki yeterliğiyle kusursuz örnek olması beklenen öğretmenin üzerindeki çevre baskısı artmıştır. Bu ihtiyaçları karşılayamayan öğretmeni belki de mutsuz bir mesleki yaşantı beklemektedir.

**2.2.3 Öğretmen atamaları.** 04.03.2006 tarih ve 26098 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği 6. Maddesinde Atama Şartları hükmünü içerir. Yönetmeliğe göre :

MADDE 6- (1) Öğretmenlik görevine atanacaklarda 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48. maddesinde belirtilen genel şartlar yanında aşağıda belirtilen özel şartlar aranır:

- a) Mezun olduğu yükseköğretim programının Talim ve Terbiye Kurulunun öğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararlarına göre atanacağı alana uygun olmak,
- b) Bakanlıkça veya Bakanlık ile Yükseköğretim Kurulu işbirliği çerçevesinde açılan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans, Pedagojik Formasyon, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifikası ve İngilizce öğretmenliği için İngilizce Öğretmenliği Sertifikası programlarından birini başarıyla tamamlamış olmak,
- c) Yurt dışındaki yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar bakımından, öğreniminin ve pedagojik formasyon belgesinin yurt içindeki yüksek öğretim kurumlarına veya programlarına denkliği yapılmış olmak,
- ç) Sağlık durumunun Türkiye'nin her bölge ve iklim şartlarında öğretmenlik görevini yapmasına engel olmadığını tam teşekküllü hastanelerden son altı aylık süre içinde alacağı sağlık kurulu raporu ile belgelendirilmek, bedensel engelli adaylar bakımından; bedensel engelinin öğretmenlik görevini yürütmesine engel olmadığına Bedensel Engeli Değerlendirme Komisyonunca karar verilmiş olmak,
- d) Öğretmenliğe ilk defa atanacaklar bakımından başvuruların ilk günü itibarıyla kırk yaşından gün almamış olmak,
- e) Bakanlık kadrolarına ilk defa öğretmen olarak atanarlardan öğrenimleri süresince en az üç kredilik bilgisayar eğitimi almış olmak veya bakanlık onaylı bilgisayar kullanım belgesine sahip olmak,
- f) Kamu Personel Seçme Sınavı’nda atanacağı alan için bakanlıkça belirlenen taban puan ve üstünde puan almış olmak,
- g) Adaylık dönemi içinde sağlık durumu hariç, görevine son verilenlerden son başvuru tarihine göre üç yılını doldurmuş olmak,

ğ) Öğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren tür ve derecede bir ceza almamış olmak, adli sicil kaydı bulunanlar ile işlediği suçlardan dolayı görevine son verilenler bakımından ise Sicil Kaydı İnceleme Komisyonunca atanması uygun bulunmak.” ifadesi yer alır.

Yine aynı yönetmeliğin 7. maddesinde atama çeşitleri açıklığa kavuşturulur. Bu maddeye göre; ilk atama, kurum içi ilk atama, kurumlar arası ilk atama, açıktan atama, kurum içi yeniden atama, kurumlar arası yeniden atama, açıktan ilk atama, atama türleridir. Yine aynı yönetmeliğin 8. maddesinde diğer atama işlemlerine yer verilir ki araştırmamızın çalışma grubu meslekte beş yıl kıdemi bulunan öğretmenler olduğundan ilk atama hakkında bilgilenmek yeterli olacaktır. MEB Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği mad.8. a) bendine göre; “Kamu Personel Seçme Sınavına katılan ve bu sınavlarda Bakanlıkça belirlenen taban puan ve üzerinde puan alanlar arasından gerekli diğer şartları da taşımaları kaydıyla”; bakanlığa bağlı eğitim kurumlarındaki öğretmen kadrolarına ilk defa aday öğretmen olarak atanacaklar, hükmü bulunur ki bu durumda KPSS şartı ortaya çıkmaktadır.

### **2.3 Okul Müdürü Yeterlikleri, Görev ve Sorumlulukları**

Ülkemizde yönetim işleri bir uzmanlık alanı olarak görülmemekte geçmişten günümüze çeşitli çalışmalar planlanmış yine de istenen hedefe ulaşılamamıştır. Görev ve sorumluluk tanımları yönetmeliklerde yer alan okul müdürü ifadeleri ve belirlenen yeterlik kriterleri bu bölümde ele alınmıştır.

**2.3.1 Okul müdürü yeterlikleri.** Türkiye’de yönetim işlerinin bir uzmanlık alanı olması gerektiği, buna bağlı olarak da yönetimin bir meslek olduğu görüşü yaygın değildir (Başaran, 2008). 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu’nda yer alan “Maarif hizmetinde asıl olan muallimlik” kuralı günümüzde hâlâ geçerlidir ve bu kurala dayanarak okul yöneticiliği ikinci görev olarak kabul edilmektedir.

1928 yılında Gazi Üniversitesi’ne bağlı olarak kurulan Pedagoji Bölümünde verilen eğitimle yeni kurulan eğitim örgütlerinin yönetici ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır ve bölüm mezunlarının büyük bir kısmı 1970 yılına kadar yöneticilik görevi yapanların arasında yer almışlardır (Can ve Çelikten, 2000).

1946’da toplanan 3. Milli Eğitim Şurası’nda eğitim yönetimi kavramı tartışılmış ve bir meslek olarak kabul edilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuş,

eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için iki yıllık Yönetim Enstitüsü ve Akademisi kurulması önerilmiştir. Eğitim yönetiminde ilk lisans programı 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümü'nde başlamıştır. Bunu Hacettepe niversitesi benzer bir programla takip etmiştir. 1981'den sonra üniversitelerde açılan eğitim fakültelerinde de eğitim yönetimi alanında lisans programları açılmıştır. 1982 yılında toplanan 11. Milli Eğitim şurası'nda eğitim yönetiminin tanımı, görevleri, yetiştirilmesi, görev yapacağı yerler ve hizmet içi eğitimi, öğretmenlerden eğitim yönetimine geçmek isteyenler için koşulların yer aldığı bir model geliştirilmiştir. 1992 yılında çıkarılan ayrı bir yasa ile Ankara, Marmara, Dokuz Eylül ve Gazi niversitelerinde, Eğitim Bilimleri Enstitüsü açılmıştır. Bu dört enstitünün amacı eğitim bilimlerinde yüksek lisans eğitimi yapmak ve programlarının arasında eğitim yönetiminin de yer almasını sağlamak olmuştur.

şimşek (2004)'e göre, ülkemizde cumhuriyetin kuruluşundan günümüze yönetici yetiştirmede üç temel yönelim bulunmaktadır: Bunlardan birincisi ve en etkili olanı "ıraklık Modeli", ikincisi 1970'lerde ortaya çıkan ve akademik çevrelerce kabul gören "Eğitim Bilimleri Modeli" ve üçüncüsü de 1999'da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan yönetici atamalarında bazı ek niteliklerin atamalarda tercih nedeni olarak kabul edildiği modeldir.

Ülkemizde 1970'li yılların sonlarında okul yöneticileri yetiştirme konusunda ortaya çıkan ve akademik çevrelerce benimsenen yönelime "Eğitim Bilimleri Modeli" adı verilebilir. Eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde "Eğitim Yönetimi ve Planlaması" bölümleri açılmış ve bu programlardan ğrenci mezun edilmiştir (şimşek, 2004). Amalananın, bölüm mezunlarının okullara yönetici olarak atanmaları olmasına rağmen başarıya ulaştığı söylenemez. Bölümden mezun olan adaylar bazı öğretmenlik alanlarında istihdam edilmiştir (şimşek, 2004). 1996 yılında Yükseköğretim Kurulu ile MEB birlikte bir çalışma başlatmış ve ülkenin ğretmen ihtiyacı doğrultusunda eğitim fakültelerinin ğretmen yetiştirme programlarını yeniden düzenlemiştir. Bu düzenlemenin sonucunda lisans düzeyinde eğitim veren eğitim yönetimi programı kapatılarak eğitim yönetimi alanındaki eğitim lisansüstü eğitim ile sınırlandırılmıştır. Bunun sonucunda da okul yöneticilerinin lisans düzeyinde yetiştirilmeleri imkânsız hale gelmiştir.



1999 yılından itibaren okul yöneticiliğine atamada bazı ek ölçütlerin kullanılmaya başlanması bir diğer uygulamadır. Ek ölçütler; adayların Yönetici Seçme Sınavından en az 70 almış olmaları ön koşuluna ek tercih nedeni olarak herhangi bir alanda yüksek lisans yapmış olmak ve/veya eğitim, öğretim, yönetim, işletmecilik gibi alanlarda yayımlanmış eseri bulunmasıdır. Bu uygulama sadece aday ayıklamaya yaramış, yönetici yetiştirmedeki geleneksel “Çıraklık Modeli” temelde aynı kalmıştır (Şimşek, 2004).

Ülkemizde öğretmenlerin okul yöneticiliği görevlerine atanabilmek için yöneticilik eğitimi görmelerini gerektiren yasal zorunluluk, 1998 tarih ve 23487 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı “Her Derece ve Türdeki Eğitim ve Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik” ile getirilmiştir (Taymaz, 2000). Yönetmeliğe göre okul yöneticilerinin atamalarının sınavla yapılmasına, 120 saatlik hizmet içi eğitimi tamamlayıp sınavdan 70 puan ve üstü alanların atanmasına karar verilmiştir. Eğitim Yönetimi lisansüstü öğrenimini veya Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi lisansüstü uzmanlık programını bitirenlerden en az 5 yıllık hizmeti bulunanlar seçme sınavına alınmaksızın tercih ettikleri kurum türüne ilişkin hizmet içi eğitim programına alınmalarına karar verilmiştir. Süre ve kapsam olarak yetersiz olduğu görülen bu uygulama okul yöneticilerinin okul liderliğine hazırlanmaları için beklenen hedefi yakalayamamış ve sonuç olarak kaldırılmıştır (Memduhoğlu, 2007).

Okullara yönetici yetiştirme konusunda ülkemizde geriye dönük çalışmalar ve yasal metinler incelendiğinde, konunun birçok milli eğitim şurasında ele alındığı; fakat gerçekleştirilemediği sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuca ek olarak da eğitim yöneticilerinin atanmasında aranacak eğitim şartları içerisinde yönetim öğrenimi ya da hizmet içi eğitim görmüş olma koşulunun bulunmadığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin temel sorumlulukları yasa ve yönetmelikler çerçevesinde okulu etkili yönetmektir. Milli Eğitim Bakanlığı, okul yöneticilerinin görevlerini süreçler başlığı altında yönetsel süreçler ve işlevsel süreçler olarak sınıflandırmıştır. Yönetsel süreçler karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eş güdümlenme ve değerlendirme olarak; işlevsel süreçler ise, öğrenci işleri, personel işleri, öğretim işleri, eğitim işleri, işletmecilik olarak sıralanmaktadır (MEB, 2013).



Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen bu temel sorumluluğa rağmen, sadece mevzuat bekleliği yapmamaları, etkili liderlik etmeleri, güven vermeleri, örnek olmaları, yol gösteren olmaları okul müdüründen beklentiler arasındadır. Öğretmenin kariyer gelişimi için her türlü olanağı öğretmene sunmak, öğretmeni başarabileceğine inandırmak, yeterlik ve eksiklerini görmesini sağlamak yine okul müdürünün görevleri arasında sayılabilir.

Okullar karmaşık örgütler ve yaşayan organizasyonlardır. Günümüzde büyük bir hızla yaşanan değişimler ve artan okullar arası rekabet; okullardan beklenen gelişim ve buna bağlı olan değişim sürecini güçleştirmektedir (Dalgıç, 2011). Eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu olan eğitim yöneticileri, çağdaş eğitim anlayışına uygun ve ülke çıkarlarını gözeterek yönetsel sürecin yürütücüleridir (Sağiroğlu, 2012). Bu sürecin etkili yürütülmesi için eğitim yöneticisinin belirgin temel niteliklere, bazı kişisel yeteneklere, yönetim kuram ve süreçleri konusunda temel bilgilere, kısaca yöneticilik yeterliklerine sahip olması gereklidir (Kaya, 1996).

Başarılı bir okul yöneticisi, iletişim gücü yüksek, liderlik özellikleri baskın, dili etkin ve güzel kullanabilen (Başaran, 1996), genel kültürü dikkat çeken, yabancı dil bilen (Açıkalın, 1998), iletişim teknolojilerini yakından takip eden, bilgiyi yönetmeyi başarmış, beden ve ruh sağlığı yerinde olan (Celep, 2004) kişi olmalıdır. Okul yöneticileri, eğitim öğretim alanındaki gelişmeleri takip etmeli, çoklu zekâ kuramı, duygusal zeka, beyin haritaları, portfolio sistemi (Erdoğan, 2000), yansıtıcı düşünce (Dalgıç, 2011) teknikleri gibi kuram ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalı ve bilgileri astları ile paylaşmaya hazır olmalıdır. Eğitim örgütünün başarılı ve etkin olması için okul yöneticileri çalışanların kendisinden beklentilerini de göz ardı etmemelidir. Çalışanlar yöneticisinin kendisi ile barışık, vizyoner, yetki ve sorumlulukları adil bir biçimde dağıtan, tecrübeli, gerektiğinde arkadaş gibi davranan biri olmasını ister (Türkmen, 2003). Kaya (1996)'ya göre eğitim yöneticisinin çabuk ve sistemli düşünebilen aynı zamanda kıvrak bir zekaya sahip olması karşılaştıkları zorlukları bertaraf etmesinde büyük önem taşımaktadır. Çelik (2003)'e göre ise okul yöneticisi akılcı davrandığı kadar duygusal davranışlarını da becerikli bir şekilde yönetebilmelidir. Okul yöneticileri zaman yönetimi konusunda da beceri sahibi olmalıdırlar. Etkili kullanılan zaman, kuşkusuz okulun başarısının artmasındaki en büyük unsurlardan biri olacaktır (Şişman, 2002).

Bu kadar çok okul müdürü beklentisi okulların açık sistemler olmaları nedeniyle yeniliğe ve gelişmeye açık olmalarıyla alakalıdır. Tüm bu anlatılanlara bir de okul müdürlerinin kişilik özellikleriyle ilgili yeterlikler eklendiğinde okul müdürü seçme ve yerleştirme sürecinin dikkat gerektiren oldukça zor bir süreç olduğu ifade edilebilir. Sağıroğlu (2012), istenen başarılı yönetimin gerçekleşebilmesi için yöneticilerin, kişilik özellikleri uygun olanlar arasından seçilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu fikre paralel olarak yine bireyin işe alınırken uygun işe uygun beceri ve yeteneklere sahip olmasının önemi göz önünde bulundurulmalıdır (Feldman, 1980; akt. Kartal, 2009). Seçim aşaması belirlenen ölçülere uygun olarak yapılmış olsa da bazen yeterli olmayabilir. Seçim aşamasından sonra bireylerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi de çok önemlidir. Çünkü günümüzde okul yöneticilerinin sadece okul ve çevresiyle ilgilenmemeleri dünyadaki değişimleri fark ederek kendilerini güncellemeleri (Aksu, 1994) yeterlikleri için gerekli şartlardan sayılabilecektir.

**2.3.2 Okul müdürü görev ve sorumlulukları.** Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 60. maddesinde okul müdürünün görevleri; "İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur." (Resmî Gazete, 2003, Sayı:25212; İKY, Madde 60) şeklinde ifade bulmaktadır.

MEB, okul yöneticilerinin görevlerini:

a) Yönetimsel Süreçler: karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme,

b) İşlevsel süreçler: öğrenci işleri, personel işleri, öğretim işleri, eğitim işleri ve işletmecilik" olarak sınıflamaktadır (MEB, 2013).

Bu sınıflamaya göre:

a) Okul yöneticileri öncü ve yaratıcı olmalıdır (Erdoğan, 2000). Gerçekçi kararlar alabilmeli, iletişime engel olabilecek önyargılardan uzak tutum ve tavırlarıyla örgütü bir arada tutabilmelidirler (Açıkalın, 1998).

b) Yöneticiler, öğrencilere yönelik olarak; kayıt, izleme, nakil, kayıt silme, sağlık, güvenlik, sınıf geçme ve mezuniyet işlemleri; öğretmenlere yönelik olarak ise; yıllık öğretim planının yapılması, öğretim ile ilgili araç-gereçlerin sağlanması, öğretmenler kurul toplantıları, maaş, ek ders ve özlük haklarının takibi, zümre ile şube öğretmenler kurul toplantıları; eğitime yönelik olarak; okul rehberlik işleri, öğrenci disiplin işleri, okul nöbet işleri, eğitsel ve sportif etkinlikler, okul aile birliği ile ilgili çalışmalar, okul işletmesi ile ilgili olarak ise: okul bina ve tesislerinin donatımı, bakım ve onarımı, temizliği, sivil savunma işleri, yazı hesap ve ayniyat işleri, kantin, okul servisleri, döner sermaye, öğrenci stajları ve sigortaları işlerini yürütür (MEB, 2013).

Açıklan'a (1998) göre; okullardaki kültürde, durum, davranış ve düşünceler üzerinde okul yöneticilerinin etkisi önemlidir. Atay (2011) okuldaki eğitim sisteminin yapısında ve işleyişinde yöneticilerin rolünün önemini ifade eder. Başarı için yöneticilerin okula yön verecek mesleksi bir değerler sistemine sahip olan, sadece belirlenmiş ve dayatılmış olan değerleri değil, kuruma uygun olacak şekilde yenilerini de oluşturan, bu surette kurumu canlı tutan kişiler olmaları beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2000).

Bird ve Little (1985) ve English ve Hill (1990) yaptıkları çalışmalarında okul müdürlerinin en önemli görevlerinin öğretim liderliği yapmak olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca okul müdürünün etkili bir öğretim liderli olmasında, eğitim ve öğretim konularında yeterince bilgi sahibi olması da oldukça önemlidir (akt. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013). Yapılan bazı araştırmalar neticesinde, okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında yürütülen etkinliklere daha fazla zaman ayırma eğiliminde oldukları (Griffin,1993; akt. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013) ve öğretmenlerin ise müdürlerinin bir öğretim lideri olmasını beklediklerini (Little & Bird, 1987 akt. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013) ortaya koymuştur. Okul müdürünün önemli görevlerinden biri daha; öğretmene, mesleğin ilk yıllarındaki problemlerle baş edebilmesi, öğretmenliği sevebilmesi ve öğretmenliğe hazır olabilmesi için işine yarayacak bilgileri sunmak olarak ifade edilebilir. Göreve yeni başladığı zamanlarda yalnız kalmış ya da öyle olduğunu hissetmiş, gereken rehberlik ve yol göstericilik, yetiştiricilik hizmetini alamamış bir öğretmenin mesleğini sevmesini ve başarılı olmasını beklemek epeyce zor olacaktır. “Örgütlerde, bireyin yeni görevine uyum sağlamasını kolaylaştırma ve mesleki bakımdan verimliliğini üst

düzyeyde sağlama sorumluluğu öncelikle kurum müdürüne aittir” (Ataklı, 1992, s.10). Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi, okul müdürünün sorumluluğundaki süreçtir ve bu sorumluluk, okul müdürlerinin görev tanımları içerisinde “Aday personelin yetişmesi için gereken tedbirleri alır” (2508 Sayılı T.D.) şeklinde ifade edilir.

Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, okul yöneticiliğini ön plâna çıkarmaktadır (Açıklalın, 1998).Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan (Aydın, 1994), okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasında anahtar (Güçlü, 1997) kişidir. Örgütsel etkinliği sağlamak için insan ve diğer kaynakları amaçları gerçekleştirecek biçimde düzenlemek, yöneticinin görevidir (Çalık, 1997). Eğitim yöneticisi; öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan ögelerle ilişki kurmak, onların beklentilerini bağdaştırarak yönetimi sürdürmek durumundadır (Kaya, 1986). Bunun için de yönetici, belirli davranış göstermek zorundadır. Yönetici davranışı; birey ve grupları eyleme geçirip önceden belirlenmiş hedeflere yöneltebilmek davranışdır. Bu davranış, aslında bir liderlik sorundur (Bursalıoğlu, 1987). Sosyal Bilimlerin yönetime girmesi ile, yönetici davranışının grup davranışı olduğu anlaşılmış ve emretme yerini etkileme, uzlaştırma gibi taktiklere bırakmıştır (Bursalıoğlu, 1987).

Okul müdürü rolleri zaman içerisinde değişim göstermiştir. 1950'lere kadar yöneticilerden astların çalışmasından sorumlu kişi olmaları beklenirken daha sonra astların performanslarından sorumlu kişi olmaları beklentisi oluşmaya başlamıştır. İlerleyen zamanda ise okul müdürleri bilginin uygulanmasından sorumlu kişiler olarak görülmeye başlanmıştır (Bursalıoğlu, 1995).

Öğrenme-öğretme sürecine etki eden en önemli stratejik ögelerden biri öğretmen, diğeri ise okul müdürüdür. Öğretmenin en önemli görevi, öğrencilerinin kendilerine ve topluma faydalı bireyler olmalarını sağlamaktır. Öğretmenin bu önemli ve uzmanlık isteyen görevini yerine getirebilmesi için yüksek bir motivasyona sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin ihtiyacı olan motivasyonu sağlayacak kişi ise kuşkusuz ki okul müdürüdür. Okulun temel hedefi öğrencilere nitelikli bir eğitim sunmaktır. Okuldaki bütün etkinliklerden sorumlu olan okul müdürü bu kapsamda öğretmenlerin mesleklerini icra etmelerinde etkili olan motivasyonu sağlamak zorundadır. Örgütten örgüte ve yöneticiden yöneticiye

farklılık gösterse de etkili motivasyon araçları; ikramiye, ödül, takdir edilme, beğenilme, değer verilme, fikrinin sorulması, kararlara katılımın sağlanması, mesleki eğitimin verilmesi, terfi, iletişim, adaletli ve disiplinli yaklaşım olarak sayılabilecektir. Etkili okul müdürü bu araçları yerinde ve zamanında kullanan, çalışanına hitap edebilendir. Öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak araçları kullanan okul müdürünün lideri olduğu okulun eğitim hedeflerine daha kolay ulaşmasını beklenir.

Gelişmiş eğitim sistemlerinde okul müdüründen, yöneticisi olduğu kurumun amaçlarını gerçekleştirme ve bu sırada da kurum çalışanlarının duygu ve düşüncelerine de önem vermesi beklenmektedir. Bu iki unsuru dengede tutabilmek ve bu dengeyi korumak okul müdürünün yönetsel görev tanımında bulunmaktadır. Ayrıca okul müdürü okul ve çevre ilişkilerini düzenlemek, öğretmenlerin gelişimini sağlamak zorundadır. Okuldaki verim yönetici ve öğretmenler arasındaki sağlıklı insan ilişkileri ve iletişimle yakından alakalıdır. Bu sorumluluğu yerine getirecek kişi de yine okul müdürüdür.

Okullarda eylemleri başlatmak, başlattığı eylemlerin sürdürülmesini sağlamak, sonuç alana kadar eylemi ve devamını başarmak için astlarını etkilemek birinci derecede okul müdürünün sorumluluğundadır. Okul müdürleri; öğretmenleri motive etmede, örgütsel amaçlar içerisinde birleştirmede, kendilerini okula adanmalarını sağlamada, aidiyet hissetmelerinde ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede hem makam hem de kişilik güçlerini kullanırlar ki aslında bu günümüzde bir zorunluluk halini almıştır. Bu gücünü kullanırken okul müdürleri, öğretmenler üzerinde değişik etkileme yollarına ilişkin davranışlar sergilerler. O halde okul müdürleri; etkilemenin önemini, astlarını etkileme yollarını ve bunun için gereken davranışları bilmeli, okullarında da uygulamaya çalışmalıdırlar. Kuşkusuz bunun yolu da yeterli alan bilgisinden geçecektir.

#### **2.4 Mesleki Gelişim Kavramı**

Öğretmenin kendini geliştirmesi kavramı alan yazında; personel geliştirme, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve sürekli mesleki gelişim gibi farklı kavramlarla ifade bulmaktadır.

Mesleki gelişim, “Öğrenciler için seçkin eğitim sonuçlarının üretilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerinin iyileştirilmesi süreci” olarak tanımlanmıştır (Hassel, 1999; akt. Kent 2004).

Fullan ve Steigelbauer (1991) mesleki gelişimi, profesyonel alanda işi yapanın hizmet öncesinde edinmeye başladığı öğrenmelerine, emekliliğine kadar geçen çalışma hayatı boyunca eklediği formal ve informal öğrenmelerinin toplamı olarak ifade ederler.

“Mesleki gelişim, bireylerin bilgi, beceri, uzmanlık düzeylerini ve öğretmenlikle ilgili kişilik özelliklerini geliştiren etkinlikler olarak tanımlanmaktadır” (OECD, 2009, s.49).

Mesleki gelişim, öğretmenin mesleki alan bilgisi ve sınıf içi öğretim alanı ya da kendisinin de ihtiyaç duyduğu alanlarda gelişimini, daha donanımlı olmasını sağlar. Sonuç olarak; mesleki gelişim, öğretmenin yüksek standartlarda öğretim yapmasını sağlaması için kapasitesini artırmak amaçlı ve düzenli yürütülmesi gereken çalışmalar bütünüdür (Smith & O’day, 1991).

Kariyer ve Teknik Eğitim için Milli Araştırma Merkezi (NRCCTE) mesleki gelişimi, “Öğretmenin tanımlanmış ihtiyaçları üzerinde temellendirilmiş, öğretimin geliştirilmesiyle sonuçlanan ve öğrenci başarısı ve performans çıktılarında artış sağlayan geniş kapsamlı, sürdürülebilir ve sistemik öğrenme deneyimleri” şeklinde ifade etmiştir (Reese, 2010).

Murphy ve Calway (2008), profesyonellerin kendilerini mesleklerinde; teknik alan, yasal mevzuat, kavramsal ve sosyal değişim konularında güncel tutmalarını sağladığı için mesleki gelişiminin gerekliliğine önem verir.

Göreve başladıktan sonra her öğretmen yıllar içerisinde kullanması gereken bilgileri günün şartlarına ve ihtiyaçlarına göre güncellemeli, gelişim ve yeniliklere uzak kalmamalıdır. Mesleki gelişimin sürekliliği sayesinde öğretmenler, mesleki alan bilgilerini artırabilir, alanıyla ilgili son gelişmelerden haberdar olur, yeteneklerini çalıştığı kurumun standartlarıyla uyumlu olarak tazeleyebilir (Reese, 2010). Roberts ve Dyer (2004) öğretmenlerin kariyer geliştirme amacıyla mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ifade ederler. Yapılan araştırmalar ışığında (Barko, 2004; Darling & Hammond, 2000) amaç ve içeriği belirli niteliklere göre planlanmış mesleki gelişimin, öğretmene katkısından dolayı, öğrencilerin daha nitelikli öğrenme şansına ulaştıklarına ve bu şekilde öğretmenin çevresinde fark yarattığına dair kanıtlardan bahsederler.

Konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalar “Öğretmenler için etkili olan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenin motivasyon ve öğrenme süreçlerine olan

bağlılığını artırdığını” (Flores, 2005; Fullan, 1995; Guskey, 1995; King & Newmann, 2004; Loucks-Horsley & Stiegelbauer, 1991; akt. Hunzicker, 2010) ortaya koymuştur. Görev süresince öğretmene tanınan mesleki gelişim fırsatları, öğretmenin çalıştığı kurumda yönetim ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapmasını ve tarafların birbiri ile kurdukları iletişimi, etkileşimi amaçlanan düzeye getirir ve bütün bunlara kavuşan öğretmen işinden doyum sağlamaya başlar. İşten sağlanan doyumun tatmin edici düzeyde olması durumunda da öğretmen işinde devam eder (Martson, 2010).

Etkili mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenleri destekleyici, iş içine yerleştirilmiş, öğretim odaklı, işbirlikçi ve süreklilik arz eden öğrenme fırsatları ile meşgul eder. Bu özellikler tarafından yönlendirildiğinde, okul müdürleri öğretmenler için anlamlı öğrenme deneyimleri sunabilirler. Bu durumda öğretmenin birlikte çalıştığı okul müdürünün etkisi azımsanmayacak kadar önemlidir. Göreve yeni başladığında öğretmenlerin çoğu bilgilerini kullanma (Bakioğlu, 1996), sınıf yönetimi, çevreye uyum gibi konularda yalnızlık ve daha da kötüsü çaresizlik hissine kapılabilir. Bu duygular içerisinde bocalayan öğretmen güçlü bir koçluk, mentorluk (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000) ihtiyacı duyar. Bu ihtiyaçlarını ise birlikte çalıştığı okul müdürünün karşılamasını bekler. Birlikte çalıştığı okul müdürü, yansıtıcı düşünmeye çalışmıyor, güçlendirici, öğretimsel ve etkileşimci liderlik stillerini sergilemiyor, öğretmenin motivasyonunun sağlanmasındaki yönetici etkisi ve önemini (Jesus & Lens, 2005) göz ardı ediyorsa doğal olarak öğretmenin mesleki gelişimini tamamlaması ve bu gelişimin önemine inanması güçleşecektir.

Eğitmcilerin mesleki yaşamlarının etkili ve önemli bir parçası olmayı uzun zamandan beri başaran mesleki gelişim kavramı, günümüzde internet aracılığı ile, uzaktan eğitim metoduyla, öğretmenlerin yaz aylarında katıldıkları çalıştaylarla, konferanslarla, lisansüstü eğitim yapmaya artan ilgi ile, mesleki gelişime ulaşma kaynaklarında çeşitliliğe erişmiştir (Reese, 2010).

Mesleki gelişim alanında yapılan araştırmalar içerisinde önemli bir yeri olan ve OECD tarafından yürütülen TALIS (Teaching and Learning International Survey) çalışması, öğretmenlerin çalışma şartları ve öğrenme çevresi üzerine yürütülen ilk uluslararası çalışma olarak bilinmektedir. TALIS, Eğitim Sistemleri Göstergeleri (INES) projesinin bir parçası olarak geliştirilmiştir. TALIS çalışmasıyla; ülkelere, etkili eğitim koşullarının sağlanmasına yönelik politika üretilmesinde yardımcı olunması amaçlanmaktadır. TALIS çalışmasının odaklandığı noktalar şunlardır: Okul



liderliği, öğretmenlerin çalışma durumları, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmenlerin eğitim uygulamaları (OECD, 2009; akt. Özmuşul, 2010).

TALIS araştırmasında ele alınan mesleki gelişim türleri: “Kurslar/çalıştaylar, konferanslar/seminerler, yeterlik (derece) programları, okul ziyaretleri ile gözlemler, öğretmenlerin mesleki gelişimi için oluşturulan gruplara katılım, bireysel veya ortak araştırma, danışmanlık, gözlem ve yetiştirme, mesleki alan yazını okuma, öğretimi geliştirmeye yönelik informal diyaloglar” (OECD, 2009; akt. Özmuşul, 2010) dır.

**2.4.1 Mesleki gelişimi etkili kulan unsurlar.** Öğretmenler yetişkin insanlardır ve yetişkinler kendi kendilerini yönetme, karar verme, başarılı olma isteği duyarlar. Ayrıca öğretmenler kendine rehberlik edebilecek düzeyde olma, öğrenme yollarını bilme, ilgilendiği işe motive olabilme özelliklerini de taşırlar. Bu durumda öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeleri ve harekete geçmeleri konusunda doğal bir güdülenmeleri olduğu varsayımıyla (Hunzicker, 2010) öğretmenlerin mesleki gelişimin önemine inandıkları düşünülebilir.

Mesleki gelişim kavramı alan yazında birçok şekilde ifade edilmiştir. Mesela Ruhlan ve Bremer (2002); mesleki gelişimin özel eğitime ihtiyacı olduğu bilinen öğrencilerle baş etme yollarını bilmeyi gerektirdiğini, programları planlamaya bağlı olarak ünite ve ders planı yapma, bütçe yönetimi, satın alma, okul yönetimiyle takım çalışması yapabilme ve etkili sınıf yönetimi becerilerini taşıması gerektiğini ifade ederler. Yine Musanti ve Pence (2010); mesleki gelişimin iletişimi önemsediğinden ve iletişimin de yaratıcılığı artıran işbirlikçi çalışmaları içerdiğinden bahsederler. Odell (1992) de mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde destek aradıklarını, özellikle de öğretim yöntemleri konusunda kendilerine rehberlik edilmesine ihtiyaç duyduklarını bu alanlarda mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ifade eder. Daresh (2003) meslekte yeni olan öğretmenlerin ana ilgilerini; yönetim ilgileri (ders planı yapma, öğrenci davranışlarını yönetme, okul kurallarına uyma), kişisel ilgiler (kariyere giriş) ve öğretimsel ilgiler (öğretim yöntem ve teknikleri) olmak üzere üç başlıkta ifade eder. Bu görüşler ışığında mesleki gelişime duyulan ihtiyacın belirli bir program dahilinde ele alınmasının gerekliliğinden bahsetmek mümkündür.

Öğretmen Komisyonu (The Teaching Comission, 2004) için yapılan araştırmada, öğretmenlerin % 42’si mesleki gelişimi, istenen şeylere katkı yapmadığı veya zaman kaybı olarak görmekte iken; katılımcıların yalnızca % 18’i okulun veya



okul bölgesinin sunmuş olduğu mesleki gelişimlerin daha etkili olmak için kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu tür araştırmalar, politika yapıcılarında, öğretmenlerde ve kamuoyunda mesleki gelişim için ayrılmış olan bütçenin iyi bir şekilde harcandığı konusunda şüphe uyandırmıştır (akt. Archibald, Coggshall, Croft & Goe 2011).

**2.4.2 Etkili mesleki gelişim stratejileri.** Harwell (2003)'e göre; mesleki gelişimin önemine inanan okul müdürlerinin bu alanda yapılacak olan faaliyetlere değer ve yer vermeleri öğretmenin, dolayısıyla da kurumun başarısını artırmada önemli rol oynayacaktır.

Yüksek nitelikli mesleki gelişimin taşınması gereken özelliklerin, içerik ve öğrencilerin öğrenmelerine odaklanması, derin, aktif öğrenme faaliyetleri; yüksek standartlara ilişkin bağlantılar; öğretmene liderlik rolleriyle meşgul olması için fırsatlar tanınması; sürekliliği sağlamak ve aynı okuldan, aynı düzeyden veya bölümden öğretmen gruplarının işbirlikçi katılımları şeklindedir. Yüksek nitelikli mesleki gelişimin özellikleri konusundaki literatürde yaygın biçimde de görülen bu özelliklerden hangilerinin daha etkili öğretim ve öğrenci başarısının artırılması ile doğrudan ilişkili olduğu konusunda yeterli kanıtlar mevcut değildir (Garet vd., 2001; Hiebert, 1999; Loucks-Horsley vd., 1998; U. S. Department of Education, 1999; akt. Desimone vd., 2002).

2001 yılında ABD’de eğitim alanına ilişkin olarak çıkmış olan “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind) Kanunu” öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin olarak şu unsurları öngörmektedir:

- Öğretmenlerin öğretmekte oldukları branşlarına ilişkin alan bilgilerini iyileştirmek ve artırmak,
- Öğretmenlere, öğrencilerin eyalet akademik içerik standartları ve öğrenci akademik başarı standartlarını karşılamalarını sağlamak amacıyla, bilgi ve beceri fırsatları sunmak,
- Sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek,
- Sınıf öğretiminde ve öğretmenin sınıf performansında olumlu ve kalıcı etki meydana getirmek amacıyla yüksek nitelikli, sürdürülebilir, yoğun ve sınıf odaklı olması,
- Bir günlük veya kısa dönemli çalıştay veya konferans olmaması,

- Öğretmenin anlayışını ve etkili öğretim stratejilerini araştırma temeline dayalı olarak ilerletmek, öğrencinin akademik başarısını ilerletmek veya öğretmenin bilgi ve öğretim becerilerini ciddi anlamda artırmak,
- Öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla, teknoloji ve teknoloji uygulamalarının sınıfta etkili bir şekilde kullanılmasının sağlanabilmesi için, öğretmene teknolojinin kullanımı konusunda yetiştirme fırsatlarının sunulması,
- Öğretmene, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere öğretim sunulması için öğretim yöntemlerinin sunulması (akt. Drage, 2010, ss.25-26).

Alan yazına dayalı olarak yaptıkları çalışmalarla yüksek nitelikli mesleki gelişimin içermesi gereken unsurları; okul amaçlarının bölgeye uygun olması, içeriğin öğretim stratejilerinin belirlenmesi, aktif öğrenmeye fırsat vermesi, öğretmenler arasında işbirliğini sağlaması, geri bildirim değerlendirmesine imkan vermesi (Archibald, Cogshall, Croft & Goe, 2011) olarak sıralarlar.

Etkili mesleki gelişimin şunlara ihtiyacı olduğu belirtilmiştir (CERI, 1998; akt. CDEST, s.19):

- a) Deneysel; öğretmenleri öğrenme ve gelişme sürecini aydınlatan somut görevlerle meşgul etmesi,
- b) Öğretmenlerin entelektüel gelişimi ve liderliğine yönlendirilmiş olması,
- c) Katılımcılar tarafından yürütülen sorgulama, yansıtma ve deneysel temelli olması, başka bir deyişle, öğretmenin ortaya bir soru atması ve bunun cevabını keşfetmeye çalışmak suretiyle sorumluluk alması,
- d) İşbirlikçi ve etkileşimli, eğitimciler arasında bilginin paylaşımı ve öğretmen topluluklarının uygulamalarına odaklanması (Hawley ve Valli, 1999),
- e) Öğretmenin öğrencileriyle olan çalışmasından üretilmesi ve onlarla bağlantısının sağlanması (Hawley & Valli, 1999),
- f) Öğretmenler tarafından tasarlanması ve yönetilmesi; yetişkinlerin en iyi öğrenme ilkeleriyle işbirliği yapması, paylaşılmış kararları gerekli kılması ve okulu iyileştirme amacıyla tasarlanması,
- g) Güç veren, sürekli ve yoğun olması; modellik yoluyla yetiştirmeden desteklenen ve uygulamalarda karşılaşılan spesifik problemlere yönelik kolektif problem çözücü olması,

h) Okul değişiminin diğer unsurlarıyla bağlantılı (Darling-Hammond & McLaughlin, 1996) ve geniş kapsamlı bir değişim süreciyle tümleştirilmesi (Hawley & Valli, 1999).

Hunzicker (2010) etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin; işin içine yerleştirilmiş, öğretime odaklanmış, işbirlikçi ve süreğenlik unsurlarından oluştuğunu belirtir. İşin içine yerleştirme; mesleki gelişimi iş ile ilgili bir hale getirmektedir. Öğretmenler, bireysel ihtiyaçları ve ilgilerine hitap ettiğini gördüklerinde veya öğrenme deneyimleri ile günlük sorumlulukları arasında bağlantı kurabildiklerini fark ettiklerinde mesleki gelişimi benimser, önemine inanırlar. Bu durumda öğrenmeleri hedeflenen şeylerin iş ile uyumu önem kazanacak ve öğrenme faaliyetleri gün içinde işin içinde gerçekleşecektir. Bu süreçte; yapılan koçluk, mentorluk ve çalışma grupları gibi mesleki gelişim faaliyetleri aktif öğrenmeyi sağlayacak ve geleneksel yaklaşımlardan daha fazla uyum göstereceklerdir. Diğer bir ifade ile iş içine yerleştirilmiş öğrenme, öğretmenlerin günlük faaliyetleri ve sorumluluklarındaki meşguliyetleri yoluyla öğrenmelerini, yeni olasılıkları düşünmek için zaman ayırmalarını, yeni fikirler denemelerini ve kendi eylemlerinin etkililiğini analiz etmelerini ifade etmektedir. Bir diğer unsur, etkili mesleki gelişimin, öğretime odaklanmış olmasıdır. Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri öğretim odaklıdır. Alan bilgisi, pedagoji ve öğrenci öğrenme sonuçlarını gösterecektir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin amaçlanan hedefinin öğrenci öğrenmesini artırmak olduğundan hareketle öğretmenin bu hedefe ulaşması amaçlanmaktadır. Yapılan bir araştırma (Quick, 2009) sadece alan odaklı mesleki gelişim faaliyetlerinin öğrenci öğrenme çıktılarında artış meydana getirme olasılığının çok düşük iken birçok araştırma (Lambert, Wallach & Ramsey, 2007; Lieberman & PointerMace, 2008; Porter, et al., 2003; Mundry, 2005; NSDC, 2009b; akt. Hunzicker, 2010) mesleki gelişimin, hem alan hem de bunun nasıl öğretilieceğine odaklandığında etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun sebebi öğretmenlerin, öğrencilerin kavram yanılgılarının farkında olacak kadar alan bilgisinde yeterince iyi ve öğrencileri öğrenme işi ile meşgul edebilecek kadar geniş bir öğretim stratejileri repertuarına sahip olması gereğinden kaynaklanmaktadır. Hunzicker'in ifade ettiği mesleki gelişim faaliyetlerinin unsurlarından bir diğeri olan iş birliği; öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin iş birlikçi olduğunu ifade eder. Öğretmenler, öğrenme topluluklarına katıldıklarından aktif ve interaktif

öğrenme deneyimleri edinir ve bunu kullanırlar. Etkili mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenleri; fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak problem çözme, paylaşma ve tartışma, simülasyon ve rol yapma, sanal gösteriler uygulama sonucu izleme ve yansıtma yapma gibi faaliyetler yoluyla meşgul ettiği zaman aktiftir. Öğretmenlerin aktif öğrenme faaliyetleri yoluyla mesleki gelişim sürecinde öğrendiklerinin % 90'ını hatırladıkları (Tate, 2009; akt. Hunzicker 2010) araştırma bulgularından elde edilmiştir.

Türkiye'de yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri ise etkilikten uzaktadır. Bu anlamda yapılanlar sadece düzenlenen seminer ve çalıştay faaliyetlerinden ibaret kalmaktadır. Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulardan ve alan yazın taramasından da anlaşıldığı gibi; önemli ve gerekli olan mesleki gelişim alanında, özellikle okul çapında, öğretmeni aktif kılacak, iş gününün içine yerleştirilmiş (mentorluk, koçluk, zümre, çalışma takımları vb.) mesleki gelişim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde işin içine yerleştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılması uygun olacaktır. Ayrıca mesleki gelişime ve oryantasyona en çok ihtiyaç duyan meslekteki kıdemi az olan öğretmenlere dönük, mevcut durumda yürütülen rehber öğretmen uygulamasının daha ciddi ve sistemli bir şekilde yürütmesi öğretmenin iş doyumunu artıracaktır. İş doyumunu artıran öğretmen de meslekte kalacak ve başarılı olmak için daha çok çalışacaktır.

**2.4.3 Mesleki gelişimi destekleyen ve engelleyen unsurlar.** Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını etkileyen motivasyon faktörlerine (Yamagata-Lynch & Haudenschild; akt. Drage, 2010) dikkat çeker. Motivasyon içsel ve dışsal motivasyon faktörleri olarak belirttikten sonra şu şekilde açıklamaktadırlar: “Öğretmenler, öğrencileri için yaşam boyu öğrenenler ve daha başarılı öğretmen olmak istemektedirler; fakat eyalet yasalarından kaynaklanan, öğretmenlik lisansının devam edebilmesi, terfi etme ve maaş için mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak durumundadırlar”. Araştırmanın sonuçları motivasyon kaynaklarını şu şekilde açıklamaktadır: “Öğretmenin değişim talebi için bireysel girişimleri, okul müdürünün öğretmen değişimini desteklemeye olan bağlılığı, öğretmenin mesleki gelişimini besleyen iş birlikçi arkadaş çevresi ve öğretmenin gelişimini destekleyen yapılaşdırılmış ödül sistemi” (Drage, 2010, ss.33-34) öğretmeni mesleki gelişim konusunda motive eden faktörleri; öğretmenin daha iyi bir öğretmen olmak için duyduğu bireysel ihtiyacı, yaşam boyu öğrenme isteği, mesleki paydaşların olumlu

katkılarının etkisi, okulda yürütülen etkili ödül sisteminin mesleki gelişimi güçlendirmesi, okul müdürünün mesleki gelişime duyduğu inanç ile gösterdiği destek, öğretmenin aile ve arkadaşlarının güçlendirici etkileri olarak ifade etmektedir.

Yamagata-Lynch ve Haudenschild'ın (akt. Drage, 2010, s.26) yaptıkları araştırma, mesleki gelişim konudaki engelleri de ortaya koymuştur. Bunlar: zaman yetersizliği, finansman eksikliği ve öğretmenin ihtiyacı olan mesleki gelişimin doğru planlanmaması olarak ifade edilebilir. Özellikle meslekte yeni olan öğretmenlerin, meslekte yeni olmalarıyla ilgili işlerde sabahın erken saatlerinden akşam geç saatlere kadar hatta birçoğunun, en az bir gün hafta sonunda çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişime katılım ücretleri veya harç ücretleri de başka bir engel kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, mesleki gelişim faaliyetlerinin ideolojik ve hızlı tüketilen modası geçmiş konulardan oluştuğu ifade edilmiştir. Drage (2010) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişim konusundaki en büyük engelinin, mesleki gelişime katılma noktasında yeterli zamanlarının olmaması olduğunu, bunun yanında okul bütçesinin mesleki gelişim için yeterli olamaması ve öğretmenlerin katılmış oldukları mesleki gelişimin onların ihtiyaçlarını karşılamadığı, sonucuna ulaşmıştır. Guskey (2009) öğretmenlerin, kavrayışlarını derinleştirmek, öğrenci çalışmalarını analiz etmek ve yeni öğretim yaklaşımları geliştirmeleri için zamana ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Kennedy (1998) tarafından yapılan araştırmada, mesleki gelişim faaliyetlerine ilave zaman eklenmesinin öğrenci öğrenmesiyle ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır (akt. Guskey, 2009). Zaman ayrılmasının önemi kaçınılmaz olmakla birlikte, zamanın nasıl kullanıldığı önem arz etmektedir. Etkili mesleki gelişim için zamanın iyi organize edilmesi, iyi yapılandırılmış olması, açıkça odaklanmış olması ve doğrudan amaçlı olması gibi unsurlar önem arz etmektedir. Ne yazık ki birçok mesleki öğrenme faaliyetleri öğretmenin gerçek uygulamalarından ve okul gelişim planından uzak bir durum arz etmekte (Cohen & Hill, 2000) ve yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu öğrenmeye de odaklanmamaktadır.

## **2.5 Öğretmenin Mesleki Gelişimini Etkileyen Unsurlar**

Mesleki kariyerinin henüz başında bulunan aday öğretmenin kurumsal ve sınıfsal aidiyetini hissetmesinin sağlanması, mesleğe bağlılığının oluşması, sağlıklı uyum sağlama sürecini başarılı bir şekilde atlatması, kuşkusuz ki planlı bir süreç olacaktır. Bu süreçte de okul müdürünün payı diğer etkenlerden büyük ve önemlidir.

Johnson (2008), günümüz dünyasında moral değerlerin öğretmen niteliğini belirleyici en önemli unsur olduğunu ve öğretmenlerin, mesleki değerlerin bilincine göreve başladıkları ilk dönemlerde vardıklarını ifade etmektedir. Bu bakımdan bu dönemin mesleki değerlerin içselleştirilmesinde kritik ve belirleyici bir değeri vardır. Johnson'a göre mesleğin ilk dönemlerinde öğretmenler değerleri benimsemeye meslektaşlarını ve yöneticilerini örnek alarak bir davranış modeli geliştirirler. Bu kapsamda, lider nitelikte okul müdürlerinin gösterdikleri davranışların sahip olduğu değerler aday öğretmen açısından yaygın bir etkiye sahiptir. Botello ve Glasman (1999)'a göre, etkili okul liderlerinin en önemli özelliklerinden biri; birlikte çalıştığı öğretmene rehberlik ederek mesleki gelişimine katkı sağlamak olmalıdır.

Bu durumda kariyer kavramına yer vermek konuyu daha etkili kılacak ve öğretmen kendisiyle ilgili planını yapmaya başlayacaktır. Kariyer kavramı ilk kez 1973 yılında Gysberg ve Moore tarafından kullanılmıştır. Kariyer, günlük hayat içerisinde sıkça kullanılan bir kavramdır. Herkesin aklında değişik kavramlar canlandırırsa da kariyer, kişinin bir uzmanlık alanında kendini yetiştirmesi bazen de birbiri ile bağlantılı bir seri işte çalışması anlamlarında kullanılabilir. “İş” ten daha fazla bir anlam taşıyan kariyer, “başarı derecesi” ni akla getirmektedir. Kariyerin sözlük anlamı; “Çalışma yaşamında ilerleme sağlayıcı bir başarı elde edebilmek amacıyla bireyin izlediği yol, süreç veya çalıştığı alan” dır. Kariyer, kişiye başarıma duygusu verir. Kariyer kavramı, genellikle, ilerlemeyi ve bulunulan konumdan yukarıya doğru yükselmeyi ifade eder. Geniş anlam ve kullanıma sahip olan kariyer, yüksek gelir arzusu, sorumluluk alma, toplumsal statü, saygınlık ve güç elde etme fikrini ifade eder. Yapılan değişik tanımlar kariyeri işgal edilen makam içinde bulunulan pozisyon sonucu olarak veya insanın çalışabileceği yıllar boyunca herhangi bir iş alanında adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve beceri kazanması anlamlarında ifade eder. Genel anlamda kariyer, yaşam boyu süren bir uğraştır. Öznel anlamda ise kariyer; genç yaşlarda ilerlemek amacıyla başlanılan ve emekliliğe kadar sürdürülen bir uğraştır. Bu nedenle kariyer kavramı farklı biçimlerde yorumlanabilir. İlerleme olarak kariyer, çeşitli görevler arasında dikey hareketliliği, meslek olarak kariyer, çeşitli işler arasındaki dikey hareketliliği, yaşam boyu işler dizini olarak kariyer, bireyin yaptığı işlerin bütünü kapsamaktadır. Yapılan bu tanımlar, kariyeri kişinin yaşamı boyunca üstlendiği işlerin bütünü olarak kabul etmektedir. Önemli olan yalnızca yapılan iş değil bireyin işe yönelik beklenti

ve amaçlarını gerçekleştirmesinde eğitim, edindiği bilgi ve becerileri işe koşarak örgütte ilerleyebilmesidir. Ancak kariyeri örgüt içindeki bir ilerleme olarak görmemek gerekir. Birey aynı statü de olup bilgi ve becerilerini artırarak da kariyerini geliştirebilir.

İnsan hayatının çeşitli dönüm noktaları vardır. Çocukluktan gençliğe, gençlikten yetişkinliğe, yetişkinlikten yaşlılığa geçişler buna en iyi örnektir. İnsanların bu geçiş dönemleri, içinde yaşadıkları toplumun kültür yapısıyla, sosyal yapısıyla, bireyin biyolojik özellikleri ve kişilik yapılarıyla yakından ilgilidir. Yaşamın dönemleri üzerinde sayısız incelemeler yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri de Erison'un yaptığı çalışmadır. Erikson, bireyin yaşamında sekiz psiko-sosyal evre bulunduğunu anlatır. Bunların dördü çocukluk yaşamı ile ilgili, diğer dördü ise bireyin iş yaşamını da kapsayan yetişkinlik ile ilgili dönemleridir. Erikson bu dört dönemi ergenlik dönemi, genç yetişkinlik dönemi, yetişkinlik dönemi ve olgunluk dönemi olarak ifade eder. Bireysel olarak kariyer safhalarının gelişim süreci, kişinin yaşam safhalarına paralel olarak gelişir. Çocukluktan yetişkinliğe, hatta olgunluğa kadar bu böyle devam eder.

**2.5.1 Hizmet içi eğitim.** Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı değişim hayatın birçok alanında etkili olmaktadır. Bu değişimler sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda ve eğitimde göze çarpmaktadır. “Okul” kavramı, günümüzde okula verilen değer, okullardan ve öğretmenlerden beklentiler, kullanılan öğretim yöntemlerindeki değişimler güncellenen eğitim müfredatı, öğretmenin görev, rol ve sorumluluklarındaki değişimler her geçen gün çeşitlenerek artmaktadır. Bu gelişmeler yaşanırken, öğretmen yetiştirmede verilen hizmet öncesi eğitim artık tek başına eksik kalmaktadır. Yeni öğretmenlerin üyesi oldukları sisteme uyum sağlamaları, halen görevde olan öğretmenlerin ise meslekle alakalı yenilik ve değişikliklere uyum sağlayabilmesi ve bilgilerini güncellemek suretiyle kendilerini geliştirmeleri için sürekli olarak eğitimle desteklenmeleri gerekliliği hissedilmektedir (Saban, 2000).

Ülkemizde öğretmenlerin hizmet içi eğitimi MEB'e bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Hizmet İçi Eğitim Dairesi 1960 yılında “Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu” adı altında faaliyet göstermeye başlamıştır. Daha sonra sırasıyla, “Eğitim Birimi Müdürlüğü” (1966), “Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” (1975), “Hizmet İçi Eğitim Genel Müdürlüğü” (1981) ve



1982 yılında yeniden “Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” adını almıştır. MEB’e bağlı bu birim 1993 yılına kadar öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını merkezi olarak belirli yerlerdeki hizmet içi eğitim merkezlerinde düzenlenen birkaç haftalık kurslarla karşılamaya çalışmıştır. Fakat yürütülen faaliyetlerin sadece merkezî olması katılımın sınırlı olması, ulaşım sıkıntısı gibi nedenlerle öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayamamıştır (HEDB, 2009; akt. Özoğlu, 2010). Bu şartlarda gerekli görüldüğü üzere Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı 1993 yılında yayımladığı bir genelge ile merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra Bakanlık taşra teşkilatına da yetki vermiş ve mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinin önünü açmıştır (Özoğlu, 2010).

MEB’in hizmet içi eğitime ayırdığı bütçeye bakıldığında hizmet içi eğitimin istenilen düzeyde yürütülmesinin güçlüğü açığa çıkmaktadır. 2009 yılı Türkiye verilerine göre, görev yapan öğretmen sayısı 700.000’in üzerindedir. Bu bütçede hizmet içi eğitimde kullanılmak üzere öğretmen başına yaklaşık olarak 17 TL’dir (TED, 2009; akt. Özoğlu, 2010). Büyük oranda insan gücü isteyen, zaman, enerji ve paraya dayanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bu bütçeyle öğretmenlerin genelini kapsayacak şekilde yürütülmesi imkânsızdır. Burada belirtilmesi gereken bir başka konu da -diğer birçok hususta olduğu gibi- hizmet içi eğitimde de MEB ile yüksek öğretim kurumları arasında yaşanan kopukluktur. Hizmet içi eğitimde yükseköğretim kurumlarına önemli vazifeler düşmektedir. Eğitimde yaşanan değişikliklerin ve gelişmelerin bilimsel boyutlarıyla ele alınması ve uygulama boyutlarıyla öğretmenlere aktarılması için yükseköğretim kurumlarında çalışmalar yürütülmesi şarttır. MEB, bu faaliyetleri yürütürken ne yazık ki yükseköğretim kurumlarından bilgi ve eğitici akademisyen noktasında yeterince faydalanmamaktadır. Yükseköğretim kurumları ise giderek milli eğitim sistemine yabancı ve uygulama ortamları olan okuldan ve sınıftan kopuk bir yapıya bürünmekte ve sistem içinde çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik bilimsel çalışmalar üretememektedir (Özoğlu, 2010).

Hizmet içi eğitimin diğer bir sorunu da öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve kendilerini geliştirme konusundaki ilgisiz tutum ve davranışları olarak ifade edilebilir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı duymadıklarını, kendilerini yeterli bulduklarını göstermektedir. Bu düşüncedeki öğretmenin savunma tezi de genellikle ya ekonomik sıkıntı çektiği ya da zamanın az olduğu yönündedir (Alkan, 2005; akt. Özoğlu, 2010). Yapılan bir araştırmaya göre;



katılımcı öğretmenlerin % 60'ının son iki yılda herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılmadığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmada katılımcı öğretmenlerin yalnızca % 12'sinin eğitim bilimleri ya da alanları ile ilgili bir süreli yayını izlediği, % 14'ünün son bir yılda mesleki gelişim amaçlı herhangi bir kitap okumadığı ve % 47'sinin ise sadece 1-2 kitap okuduğu tespit edilmiştir (TED, 2009).

Yurdumuzda 2010 yılında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü verilerine göre; mesleki yeterlik ve gelişim eğitimleri alanında 770 faaliyet, intibak eğitimleri alanında 4 faaliyet, görevde yükselme eğitimleri alanında 1 faaliyet, kariyer uzmanlık eğitimleri alanında 13 faaliyet, kişisel gelişim ve motivasyon eğitimi alanında 105 faaliyet, bilgilendirme ve bilinçlendirme eğitimi alanında da 64 faaliyet olmak üzere toplamda 957 merkezi faaliyet düzenlenmiş ve bu faaliyetlerden 48.629 kişi yararlanmıştır. 2011 yılında ise 1156 merkezi faaliyet düzenlenmiş 51.557 kişi yararlanmıştır (<http://hedb.meb.gov.tr>. G:\08072014\FlipBook.mht 11.07.2014 tarihinde alınmıştır).

2012-2014 yılları arasında, Türkiye'de yapılması planlanan hizmet içi eğitim programı incelendiğinde; faaliyetlerden yararlanması düşünülen hedef kitlenin MEB personeli, MEB dışı personel, İl MEB şube müdürleri veya müdür yardımcıları, okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, denetmen ve denetmen yardımcıları ve öğretmenler olduğu görülmektedir. Aşağıdaki özet tablolarda yıllara göre dağılım yer almaktadır (Tablo1, Tablo2, Tablo3).

Tablo 1  
2014 Yılı Hizmet İçi Eğitim Planı

Eğitim Faaliyetinin Adı	Katılacak Olanlar	Katılımcı Sayısı	İlgili Birim	Yetkili Birim	İptal
Kalite Yönetimi Semineri	Eğitim Yöneticileri	40	İK Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü	İptal
Hazırlayıcı Eğitim Kursu	Aday Memurlar	103	İK Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü	

Temel Eğitim Kursu	KPSS Yerleştirme Gelen Memur Adayı	2013/2 Sonucu	1	İK Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü
Hazırlayıcı Eğitim Kursu	KPSS Yerleştirme Gelen Memur Adayı	2013/2 Sonucu	1	İK Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü
Eğitim Yönetimi Semineri	Okul Müdürü, Müdür Baş Yardımcısı, Müdür Yardımcısı ve Öğretmen		97	İK Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü
TOPLAM			202		40

2014 yılında İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nce düzenlenmesi planlanan toplam faaliyet sayısı 151 ve katılması beklenen katılımcı sayısı 21.060 olarak öngörülürken, 45 faaliyet iptal edilmiş ve iptal nedeniyle hedeflenen 6041 katılımcıya ulaşılamamıştır. Planın gerçekleşme oranı %29' da kalmıştır. Bu büyük tablodan geriye yukarıdaki özet tabloda da görülen 202 katılımcının aldığı kurs çalışmamıza kaynak olacak veriyi teşkil etmektedir.

Tablo 2  
2013 Yılı Hizmet İçi Eğitim Planı

Eğitim Faaliyetinin Adı	Katılacak Olanlar	Katılımcı Sayısı	İlgili Birim	Yetkili Birim	İptal
Proje Hazırlama Teknikleri Semineri	Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve idareciler	200	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü	
Proje İzleme ve Değerlendirme Teknikleri Semineri	Temel Eğitim Kurumlarında görev yapan okul yöneticileri	100	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü	
Proje İzleme ve Değerlendirme Teknikleri Semineri	Temel Eğitim Kurumlarında görev yapan okul yöneticileri	100	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü	
Eğitim Yönetimi Semineri	İlkokul yöneticileri	125	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü	

Eğitim Yönetimi Semineri	Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı okulların yöneticileri	150	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü
Eğitim Yönetimi Semineri	İlkokul yöneticileri	125	Temel Eğitim Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü
Temel Eğitim Kursu	KPSS 2013/2 Yerleştirme sonucu gelen memur adayı	202	İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü
Temel Eğitim Kursu	KPSS 2013/2 Yerleştirme sonucu gelen memur adayı	102	İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü
Hazırlayıcı Eğitim Kursu	Aday Memurlar	104	İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü	İK Genel Müdürlüğü
TOPLAM		1158		0

2013 yılında İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğünce düzenlenmesi planlanan toplam faaliyet sayısı 289 ve katılması beklenen katılımcı sayısı 36043 olarak öngörülürken, 102 faaliyet iptal edilmiş ve 11.776 katılımcıya ulaşılamamıştır. Planın gerçekleşme oranı %35' te kalmıştır. Bu büyük tabloda geriye yukarıdaki özet tabloda da görülen 1.158 katılımcının aldığı kurs çalışmamıza kaynak olacak veriyi teşkil etmektedir.

Tablo 3  
2012 Yılı Hizmet İçi Eğitim Planı

Eğitim Faaliyetinin Adı	Katılacak Olanlar	Katılımcı Sayısı	İlgili Birim	Yetkili Birim	İptal
İletişim Becerileri Semineri	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünde görevli öğretmenler	20	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	
Kurum Kültürü Semineri	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünde görevli öğretmenler	20	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	
Okuma-Yazma Öğretim Teknikleri Semineri	Halk Eğitim Merkezlerine bağlı olarak I ve II. kademe okuma yazma kursları	50	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	

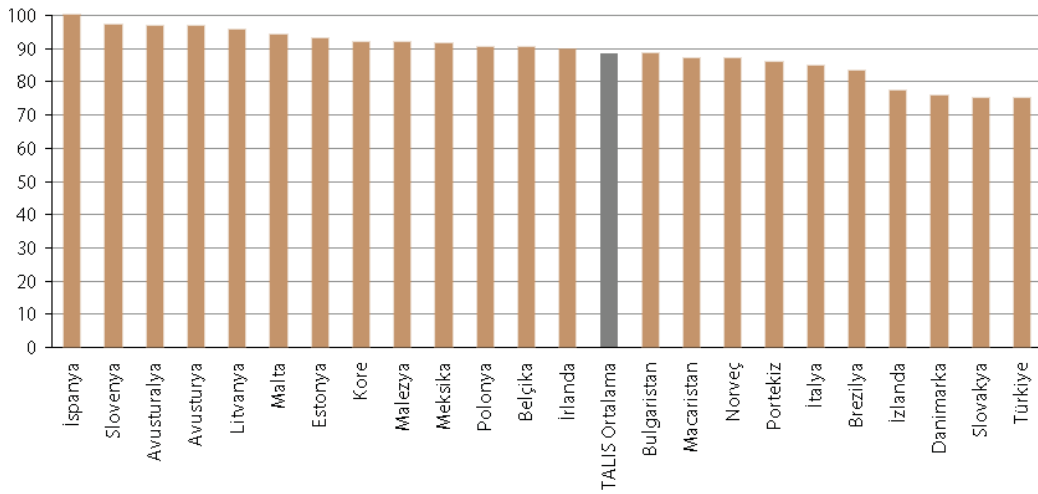
Okuma Kültürü Edindirme Semineri	açan öğretmenler Mesleki Eğitim Merkezleri kültür dersi öğretmenleri	50	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	İPTAL EDİLDİ
Mesleki Etik Semineri	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünde görevli öğretmenler	20	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	İPTAL EDİLDİ
Okuma- Yazma Öğretim Teknikleri Semineri	Halk Eğitimi Merkezlerine bağlı olarak I. ve II. kademe okuma yazma kursları açan öğretmenler	50	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	
Pedagojik Formasyon Kursu	Pedagojik formasyonu bulunmayan öğretmenler	50	İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	
Okuma Kültürü Edindirme Semineri	Mesleki Eğitim Merkezleri kültür dersi öğretmenleri	50	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	İPTAL EDİLDİ
Okuma- Yazma Öğretim Teknikleri Semineri	Halk Eğitimi Merkezlerine bağlı olarak I. ve II. kademe okuma yazma kursları açan öğretmenler	51	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	
Stres Yönetimi Semineri	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünde görevli öğretmenler	20	Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	İPTAL EDİLDİ
Sosyal Beceri Eğitimi Semineri	Temel Eğitim Genel Müdürlüğünce re'sen seçilen okul öncesi öğretmenleri	232	İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	
TOPLAM		613			140

2012 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce düzenlenmesi planlanan toplam faaliyet sayısı 562 ve katılımı beklenen katılımcı sayısı 39.995 olarak öngörülürken, 181 faaliyet iptal edilmiş ve 13.034 katılımcıya ulaşılamamıştır. Planın gerçekleşme oranı %32 de kalmıştır. Bu büyük tablodan

geriye yukarıdaki özet tabloda da görülen 613 katılımcının aldığı kurs çalışmamıza kaynak olacak veriyi teşkil etmektedir.

2012-2014 yılları arasında yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri ve istatistiksel sonucu yukarıda incelendi. Rakamlardan elde edilen veriye bakıldığında ilkokul öğretmenleri adına ülkemizde düzenlenen faaliyetlerin ne nitelik ne de nicelik olarak yeterli olmadığı görülmektedir.

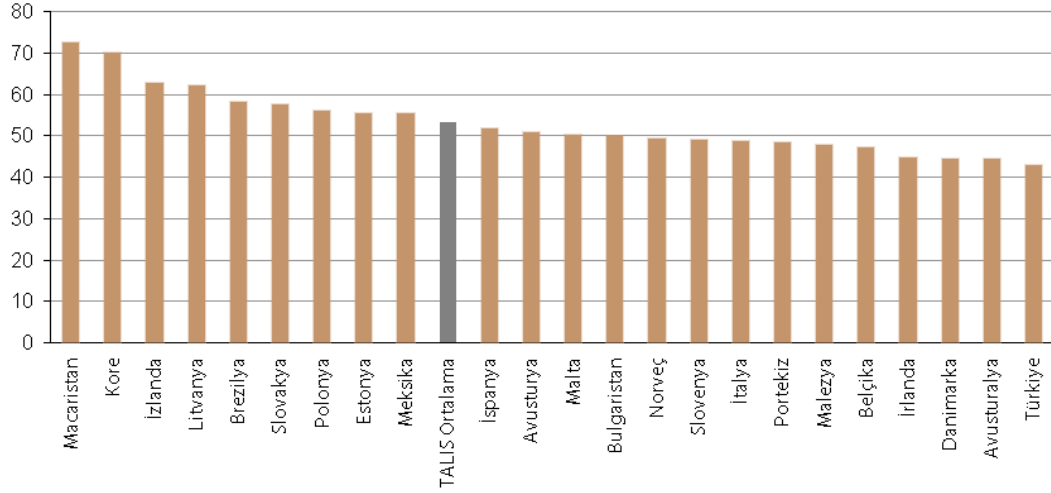
Ülkemizdeki durumdan sonra bir de uluslararası alandaki duruma bakmakta fayda vardır. OECD'nin 2007-2008 öğretim yılında Türkiye'nin de içerisinde bulunduğu 23 ülkenin katılımı ile gerçekleştirdiği Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'nda (TALIS – Teaching and Learning International Survey), Türkiye'de öğretmenlerin % 75'inin 18 ay süren araştırma süresince bir veya daha fazla gün süreli bir mesleki gelişim etkinliğine katıldığı tespit edilmiştir (OECD, 2009a). TED'in gerçekleştirdiği araştırmasının sonuçlarıyla kıyaslandığında daha olumlu bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Ancak OECD araştırmasında katılımcı ülkelerin ortalaması % 89 çıkmıştır ve Türkiye katılımcı ülkeler arasında en son sırada yer almıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırmasına katılan ülkelere göre son 18 ayda mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin durumu (OECD, 2009a).

Ayrıca bu araştırmada katılımcı ülkelerdeki öğretmenlerin 11 farklı alanda mesleki gelişim ihtiyaçlarını ölçmüştür. Mesleki gelişim ihtiyacı belirten öğretmenlerin oranının en düşük olduğu ülke Türkiye çıkmıştır (Şekil 2). Bu

sonuçlar, Türkiye’deki öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı duymadığını ortaya koymaktadır.



Şekil 2. Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırmasına katılan ülkelerde öğretmenlerin 11 farklı alanda belirttiği mesleki gelişim ihtiyacı ortalama endeksi (OECD, 2009a).

**2.5.2 Mentorluk (Yetiştiricilik).** Mentorluk, kavram olarak son on yıldır kullanılmaya başlanmasına rağmen aslında gündelik hayatımızda çok eskiden beri kullanılmaktadır. Osmanlı’da “lala”, sonrasında iş erbabı arasında “usta çırak” ilişkisi gibi adlarla eskilere dayanan mentorluk, kavram olarak yeni gibi görülmektedir. Mevlana’nın “Aklın varsa bir başka akılla dost ol da, işlerini danışarak yap.” sözü mentorluk kavramının dilimizde, günlük hayatımızda ne kadar eski olduğunu gösteren en güzel kanıttır.

Mentorluk hizmet alanın, kariyerinde ilerlemesini amaçlar. Mentorluk; hizmeti alanda, yeni meraklar uyandırma, destekleme, yeteneklerinin farkına varmasını sağlama ve daha zor görevler vererek başarmasına katkıda bulunmayı amaçlar. Aynı zamanda mentorluk; mentorluk hizmeti alanın kendisini fark etmesini sağlamak gibi önemli katkıları olan eğitsel bir süreçtir.

Pocklington ve Weidling’e (1996; akt. Bakioğlu,2013) göre mentorluk çıraklık kavramından doğmuştur ve tecrübeli iş görenin bilgi ve becerisini yeni gelene aktarması olarak tanımlanabilir. Çalışanların mesleki, bireysel ve toplumsal gelişimlerinin sağlanmasında önemli görülen yetiştiricilik, yetişen ile daha deneyimli

yetiştirici arasındaki gelişimsel bir ilişkiyi ifade etmektedir (Lyons & Scroggins, 1990).

Mentorluk üzerine yapılan araştırmalar yansıtma, öğrenme ve profesyonel gelişim için duygudaşlık, samimiyet, aktif dinleme, sorgulama, farkındalık gibi belirli özellikler gerektirdiğini göstermektedir (Dalgıç, 2014).

Öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının son yıllarda hızla değişmesi, iş başında mesleki gelişimlerinin planlanması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde her okulu kendi gerçekliği içerisinde ele alarak, okulun ihtiyaçlarına uygun yönetici ve öğretmenler yetiştirmek sadece üniversite eğitimiyle sağlanamayacak kadar karmaşık ve zor bir süreç haline gelmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimini desteklemek açısından yoğun bir şekilde uygulanan hizmet içi eğitimlerin öğretmenler üzerinde oluşturduğu etki çoğu kez eğitimin verildiği süreyle sınırlı olduğundan yetersiz kalmaktadır (Harris, 2002). Durum böyle olunca da öğretmenlerin meslektaşlarından ve yöneticilerinden etkilenmesi kaçınılmaz olacağından yetiştiricilik ya da mentorluk kavramı bu halde devreye girecektir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmen ve okul yöneticilerinin, kariyerlerinin ilk yıllarında öğrenme ihtiyaçları oldukça fazla olduğundan mesleki gelişimlerinin planlanmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Feiman-Nemser, Carver, Schwille & Yusko, 1999). Bu bağlamda deneyimi az olan öğretmenlere yönelik yetiştirme uygulamaları disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması gereken, danışma, öğretme ve etkilemeyi içeren bir süreç olarak görülmelidir (Cullingford, 2006). Öte yandan, eğitimde yetiştiricilik uygulamaları kariyer basamakları yaklaşımıyla ele alınarak sadece deneyimsiz öğretmenler açısından değerlendirilmeyip bütün öğretmenlerin mesleki gelişimlerini içeren bir yaklaşımla ele alınmalıdır (Tomlinson, Hobson & Maldarez, 2010).

Ülkemizde aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde kullanılan rehber öğretmen kavramı ile mentor kavramı arasında benzerlik olduğu söylenebilir.

**2.5.3 Yansıtıcı düşünme.** Bireyin davranışları, tecrübeleri, çevresinden duydukları ve gözlemledikleri üzerinde farkındalık kazanıp onları analiz ederek şu anki ve gelecekteki eylemlerini anlamlandırma ve iyileştirme amaçlı derin düşünme süreci olarak tanımlanabilmektedir (Dalgıç, 2011).

Yansıtma kelimesi Latince, geriye kıvrılma, bükme, dönme anlamına gelen “reflectere” kökünden gelmektedir. Knapp (1992; akt. Dalgıç, 2014) köprü kurma, eleştirme, sorgulama, gözden geçirme, eleştirel düşünme, analiz etme, genelleme, transfer etmeyi öğretme, değerlendirme, göz önüne alma gibi kelimeleri yansıtma ile eş anlamlı olarak kullanır.

Campbell ve Campbell-Jones (2002, s.134; akt. Dalgıç, 2014) yansıtıcı düşünmeyi bireyin tecrübe, inanç ve algılarını ortaya çıkaran bir iç diyalog olarak tanımlarlar. “Yansıtıcı düşünme bilinçli ve mantıklı kararlar alma ve bu kararların sonucunu değerlendirme sürecini kapsar” (Taggart & Wilson, 2005; akt. Dalgıç, 2014).“Yansıtma, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir” (Ünver, 2003, s.5) Valverde (1982) yansıtma; “bireyin durumunu, davranışını, uygulamalarını, etkililiğini ve başarılarını ben ne yapıyorum ve neden böyle yapıyorum sorularıyla değerlendirmesi” ifadesini kullanır.

Yansıtıcı düşünme alanında etkili isimlerden biri olan Dewey’e (1933; akt. Bakıoğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2013) göre ise yansıtıcı düşünme; “Herhangi bir düşüncenin ya da varsayılan bilginin onu destekleyen temeller ve ortaya çıkabilecek sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir şekilde göz önünde tutulmasıdır”.

Yansıtma için yapılan bir diğer tanımlama da “kişinin gelecekte daha iyi eylemlerde bulunması için seçim ve karar vermesini geliştirme amaçlı (dışarıdan bir gözlemci gibi) eylemlerinde farkındalık ve analitik bakış açısı uygulama döngüsü” (Osterman & Kottkamp, 1993, s.183) olarak ifade edilir.

Yansıtıcı uygulama ise “Eylemlerimiz üzerine odaklı, onları geliştirme amaçlı düşünme” (Hatton & Smith, 1995, akt. York-Barr vd., 2006, s.8) olarak tanımlanabilmektedir.

“Yansıtıcı uygulama eylemlerimizi, kararlarımızı ve bunların ürünlerini davranışlarımızı gerçekleştirme sürecimize odaklanarak yerine getirmektir.” olarak da tanımlanabilmektedir (Killion & Todgem 1991, akt. York-Barr vd., 2006, s.8).

Bir öğrenme süreci olarak yansıtıcı uygulama “deneysel öğrenme, yapılandırıcılık, profesyonel gelişim” gibi kavramlarla bütünleşmiştir ve bu kavramların etkisini artırmaktadır (Osterman & Kottkamp, 2004).

Yansıtma hayat boyunca, her yerde, her zaman ve yaşamın her anında yapılabilir. İnsanın kendine “Ben gün boyu neler neler yaptım?”, “O olaya karşı



sergilediğim davranışım gerçekten doğru muydu?”, “Bunu böyle yaparsam sonucunda ne ile karşılaşırım?” gibi bazı sorular sorması aslında onun için yansıtma sürecinin başladığının işaretidir. Yansıtıcı düşünme kavramı 1930’larda Dewey’in eserlerinde ele alınmasına rağmen eğitim alanında ancak Schön’ün (1983–1987) araştırmalarından sonra ilgi görmüştür. Eğitimde yansıtıcı düşünmeye ilgi 1980’lerin öğretimi çok teknik ve basit bir olaya indirgemesine tepki olarak artmıştır (Zeichner & Liston, 1996). Zeichner ve Liston öğretimde ve öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmeyi ve uygulamayı, öğretmenin sınıf ortamından uzak teorisyenlerin geliştirdiği kuramları uygulayan bir teknisyen olarak algılanışına karşı uluslararası bir hareket olarak görürler. Bu hareket ayrıca eğitimin merkeziyetçi anlayışla yönetimine karşı öğretmenin de sorunlara çözüm bulabileceği, öğretim hedef ve stratejilerinde etkin olabileceği ve var olan öğretim kuramlarını sorgulayabileceği mesajını vermiştir.

## **2.6 Mesleki Gelişimde Etkili Liderlik Stilleri**

Mesleki gelişimde etkili olduğu düşünülen liderlik stillerinden güçlendirici liderlik, öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik kavramları bu bölümde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

**2.6.1 Güçlendirici liderlik.** Güçlendirme kavramı ile ilgili net bir tanım bulunmamasına rağmen, Conger ve Kanungo (1998), Spreitzer (1995) Thomas ve Velthouse (1990) tarafından yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Yeni bir kavram olan güçlendirme; psikolojik ve örgütsel güçlendirme, personeli güçlendirme, güçlendirme gibi farklı adlarla (Gómez & Rosen, 2001; Styhre, 2001; Houston & Cowley, 2002; Randolp & Sashkin, 2002; Spreitzer, 1995) ifade edilmektedir. Bu farklı ifade şekillerine bakılarak güçlendirme kavramına dair değişik bakış açılarının olduğu söylenebilir. Erstad (1997), güçlendirmenin, işgörenin kendi kararlarını vermesini ve kendi kararlarını alan işgörenin, eylemlerinin sorumluluğunu almasını sağladığını ifade eder. Conger ve Kanungo’ya göre bu süreçte örgüt üyelerinin öz yeterlik duyguları artar.

Alan yazında güçlendirici liderlerin birlikte çalıştığı kişiler üzerinde davranışsal ve bilişsel boyutta etkisinin olduğu vurgulanır. Güçlendirmeyi davranışsal açıdan değerlendiren Honold (1997), yöneticilerin işgörenleri güçlendirmedeki rollerinden; Psoinos (2000) ise yöneticilerin güçlendirici lider olmasını engelleyen sınırlamaların nasıl etkisiz hale getirilebileceğinden bahseder.

Güçlendirmeyi bilişsel açıdan değerlendiren Spreitzer (1995), çalışanların algılamaları üzerine yoğunlaşarak psikolojik açıdan ele alır. Thomas ve Velthouse (1990), güçlendirmenin bireylerin kendi varlıkları ve algılamaları ile paralel olduğundan ve üst yönetimin güçlendirmeye dönük davranışlarının ya da oluşturduğu çalışma koşullarının tek başına yeterli olmadığını ifade ederler.

Güçlendirme konusunda dört bilişsel boyuttan bahsedilir. Bunlar; anlam, öz yeterlilik, hür irade ve etki olarak ifade edilebilir. Anlam; işgörenin, kendi değer ve standartları ile görevine dair amaç ve hedefleri karşılaştırma sürecinin sonunda işine yüklediği değerden elde ettiği sonuçtur. Spreitzer (1995) ve Lee ve Koh (2001) iş ile bireyin değer ve standartlarının uyumu ile işine yükleyeceği değer doğru orantısından bahsederler. Öz yeterlilik; bireyin kendi bilgi, beceri ve deneyimlerini değerlendirmesidir. Öz yeterlik değerlendirmesini yapan işgören aslında kendi kişisel değerlendirmesini yapar (Kalat, 1993). Hür irade, çalışanın işini icrasında sergileyeceği davranışların, bağlı olduğu prosedürler ve yönergeler içinde belirlenen sınırlarda ne kadar bağımsız hareket edebildiğine dair özgürlüğüdür (Spreitzer,1995, Rafiq & Ahmed, 1998). Etki ise, bireyin, iş ile ilgili stratejik, yönetsel ve işlemsel çıktılarının etki düzeyine dair düşünceleridir (Spreitzer, 1995). Lashley ve Mc Goldrick'e (1994) göre; işgörelere güç vermek ancak işgörenin bu gücü ve çalışma koşullarını değerlemesiyle ve istemesiyle etkili olacaktır, yoksa tek başına güç vermek yeterli olmayacaktır.

Güçlendirici liderlik; astlara güvendiğini açıklama, gücü astlarla paylaşma, karara katılmaları konusunda imkân sağlama, düşünce ve endişelerini açıklamalarına izin verme, onlara motive edici, gerçekçi amaçlar sunma olarak ifade edilebilir (Field,1997; Randolph & Sashkin 2002).

Güçlendirme ile ilgili alan yazın incelendiğinde, güçlendirmenin davranışsal ve bilişsel yönünün olduğu ve okul müdürlerinin; öğretmenlerin anlam, öz yeterlilik, hür irade ve etki boyutlarındaki algılarını geliştirmeleri için güçlendirici liderlik davranışları sergilemelerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

**2.6.2 Öğretimsel liderlik.** Eğitim alanında yaşanan değişimler sonucunda okul müdürleri, artık yöneticilikten farklı olarak bir de öğretim lideri olmak durumuna gelmişlerdir. Birlikte çalıştıkları öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yaparak (Çelik, 2003) öğretim liderliği rolünü yerine getirmelerinin gerekliliğini görmüşlerdir.

Moorthy'e göre (1992) öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirine ayırt edilemeyecek kadar yakındır. Öğretimsel lider özellikleri bulunan bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini fark eder ve bu beklentileri karşılama yolları bulmaya çalışır. Günümüzde artık hiçbir öğretmen yönetilen astlardan biri olmayı istememektedir. O zaman öğretimsel liderlik, her okul müdürünün sergileyebileceği bir liderlik olmamakla birlikte belirli bir uzmanlık gerektirmektedir (Çelik, 2003).

De Bevoise göre (1984), okul müdürü, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini, güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme kaynaklarını hazırlayan, öğretmenleri denetleyen değerlendiren kişidir. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin bir biriyle bütünleşen üç önemli rol boyutu vardır: Okulun misyonunu belirleme, öğretimsel programı yönetme ve okulun öğrenme iklimini geliştirme (Çelik, 2003).

Çelik, (2003) okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarını; kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, görünür kişi olarak okul yöneticisi şeklinde dört başlık altında incelemiştir: Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi; öğretimsel etkililiği artırmayı ve öğretici başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlayandır. Bu durumdaki okul yöneticisinin rolleri; zaman ve kaynakları etkili kullanmak, değişmeye uygun şartları oluşturmak, motive eden olmak, personelin kaynaklardan yararlanma konusundaki güçlü ya da zayıf yönlerini bilen kişi olmak olmalıdır. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi; sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye uğraşır, öğretmenlerle etkili iletişim kurar. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları öğretim materyallerini karşılar ve yeni öğretim stratejilerini kullanmalarını sağlar. Bütün bunları yerine getiren okul müdürü iyi bir öğretim için gereken ortamı hazırlamıştır, bunun ardından da öğretmenleri dikkatli bir şekilde değerlendirmesi ve başarılı öğretmenleri ödüllendirmesi beklenecektir. Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisinin temel rolleri; öğretmeni saygılı bir şekilde değerlendirmek, öğretmenlerin öğretimin geliştirilmesi amacıyla stratejileri ne oranda kullandığını denetlemek, başarılı personel değerlendirmek, öğrencinin öğrenme amaçlarının önemini bilmek, öğrenci başarısına dönük öğretimsel konularla ilgili bilgilerden yararlanmak olarak ifade edilebilir. İletişimci olarak okul yöneticisi; herkesin paylaşacağı bir vizyonu oluşturan olmalıdır. Okul yöneticisi, etkin dinleme, grup içi ilişkileri anlama ve okulu etkileyen çevresel güçleri tanıma konusunda uzman olmalıdır. İletişimci olarak okul yöneticisinin rolleri; çift yönlü iletişim kurarak

öğretmenleri gerçekçi değerlendirmek, güzel ve açık konuşma ve yazmayı bilmek, çatışma yönetimi konusuna hakim olmak, sorun çözme yöntem ve tekniklerini bilmek, öğrenci-veli-öğretmen arasında güçlü bir etkileşim sağlamak, grubun üyesi gibi çalışarak grubun güçlü-zayıf yönlerini değerlendirmek, kişisel ve grup hedeflerini birbiriyle bütünleştirmektir. Çelik'in ifade ettiği son öğretimsel liderlik davranışı da görünür kişi olan okul yöneticisidir. Bu davranışı sergileyen okul yöneticisi, sınıfta, koridorlarda öğretmen ve öğrencilerle iletişimde, etkileşimde bulunur, okulun her tarafında kendini hissettirir. Öğretmen ve öğrenci başarılarını dikkatli bir şekilde değerlendirir ve ödül dağıtıcı bir kişi olarak onların üzerinde güçlü bir etki oluşturur. Öğretimsel lider toplum ve okul personeliyle iş birliği içinde okulun misyonuna uygun olarak açık amaçlar geliştirir. Okulun vizyonunu açık bir şekilde yansıtır. Simith ve Andrews'e (1989) göre; öğretimsel lider okulun öğrenci velileri, öğrencileri ve öğretmenleri için görünürde olan, hazır bulunan kişidir (akt. Çelik, 2003)

Okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik davranışları (Andrew, 1989; akt. Çelik, 2003) eğitim sürecindeki öncelikleri belirleme, okulun hedeflerini gerçekleştirme, okulun amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma, okuldaki istenen iklimi sağlayıcı olma olarak ifade edilmektedir. Yine Andrew'a göre; okul müdürü doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak öğretmenlerle iletişim kurmalı, personelin gelişimine önem verip gerekli desteği sağlamalıdır. Model olan okul müdürü, değişik öğretim kaynakları saylayıcısı olup öğretmen etkililiğini önemseyen, uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştiren kişidir. Örgütsel amaçlara özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtan okul müdürü amaçlara ulaşma başarısını gösteren, takım çalışmasına yatkın, kaynak paylaşımını adil ve etkili olarak gerçekleştiren, düzen-disiplin oluşturan ve bu düzeni koruyan kişi olmalıdır.

**2.6.3 Dönüşümcü liderlik.** Türk eğitim sisteminde yer alan eğitimin amacı, okulun yapısı ve örgütlenme şekli ve okulun yetiştirmeyi amaçladığı öğrenci profili çağın ihtiyaçları doğrultusunda yüklendikleri yeni değerlere bağlı olarak; köklü değişimlere uğramıştır. Eğitim sisteminin bu değişimi ve dönüşümü başarmasının koşulu öğretmenin, okul yöneticisinin ve hatta bakanlık bürokratlarının içinde bulunduğu tüm eğitim personelinin kendilerini takip edenlere yapabildiği liderliği düzeyiyle alakalıdır (Özden, 2008).

Alan yazında yer alan ifadelerden biri Demirci'nin "Dönüşümcü lider, taraftarlarına ortak bir vizyon aşıl原因, taraflarının sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde kullanmalarını sağlayan, değişimi ve yeniliği öngören ve bu doğrultuda onların yeni bakış açıları kazanmalarını sağlayan bir liderliktir" görüşüdür (Demirci, 1999; akt. Çetinkaya 2011).

Dönüşümcü lider geleceğe bakar, dönüşümcü lider yeniliğe, değişime ve reforma duyarlıdır. Böylece çalışanları yaratıcı ve yenilikçi olmaya sevk edebilen kişidir (Eren, 1998). Örgütün yenilenmesini sağlayanlar dönüşümcü liderlerdir. Dönüşümcü liderler, kendisini izleyenlerin üzerlerinde etkilidirler ve onların gereksinimlerini, inançlarını ve hatta yargılarını değiştirebilirler (Koçel, 2003). "Dönüşümcü liderler örgütler için iyi olduğuna inandıkları şeyleri izleyenlerin de benimsemesini sağlamaktadırlar ve gelecek ile ilgili vizyonları bulunmaktadır." (Ergeneli, 2006, s.235).

Dönüşümcü liderler astlarının ve izleyicilerinin tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkarmayı hedefleyerek onların kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar. Böylece onları normalden daha fazla sonuç almaları yönünde motive eder. Bu durum örgütte çalışanların üstlendikleri görevler ve görevlerin önemi konusunda farkındalık oluşturmalarını sağlar ve görevlerini bireysel çıkarlarının önünde tutmalarına sebep olur (Eren, 1998). Dönüşümcü liderliği, vizyonunu gerçekleştirmek için, izleyenleri yetkilendirme, güçlendirme ve dağıttığı yetkiyi, gücü eylem birliğine dönüştürme yeteneği olarak tanımlarken, dönüşümcü liderliğin öğelerini de: vizyon, iletişim, kararlılık-bağlılık-yoğunlaşma, yetkilendirme-güçlendirme ve örgütsel öğrenme olanakları sağlama olarak belirlemiştir (Bennis, 1984; akt. Çetinkaya 2011).

Dönüşümcü liderlerin cesur olduklarını, yürekli olduklarını, değişime açık olduklarını ve birlikte çalıştıkları insanlara inanan kişiler olduklarını (Çetinkaya, 2011) ifade eden görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlere ek olarak Keçecioglu (2013) da dönüşümcü liderleri; örgütün sahip olduğu değerlerin devamını sağlayan ve örgütte yaşanan belirsizlik, karmaşa durumlarında ileri görüşü ile etkili bir çatışma yöneticisi olabilen etkili kişiler olarak ifade eder. Ayrıca dönüşümcü liderler örgüt çıkarlarını ön planda tutarlar ve bir model olarak çalışanların da grup menfaatlerini kendi menfaatlerinden üstün tutmalarını sağlarlar. Karip (1998) dönüşümcü liderlerin çevresindekileri etkileyebilme, onlara ihtiyaç duydukları desteği sağlayabilme özelliklerinin de olduğunu ifade eder.

### 3. Bölüm: Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren, örneklem ve çalışma grubu, verilerin toplanması, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi, güvenilirlik ve sınırlamalara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, mesleki kariyerlerinin ilk beş yılındaki sınıf öğretmenlerinin mesleğe yaklaşımlarına okul müdürlerinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmada hedef okullarda çalışan ve farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleklerindeki ilk 5 yıl süresince yaşadıkları tecrübeleri üzerinde odaklanılmıştır.

Araştırma nitel araştırma tekniği kullanılarak gerçekleştirilen tarama tipi bir araştırmadır. Nitel araştırmanın çeşitli disiplinlere dayanan güçlü kuramsal temelleri vardır. Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Dilbilim gibi disiplinler nitel araştırmaya hem bakış açısı kazandırmışlar hem de yöntem olarak katkıda bulunmuşlardır (Bogdan & Biklen, 1992; Goetz & LeCompte, 1984; Patton, 1987; akt. Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bütün bu disiplinler insanın davranışlarını incelerken, insanın içinde bulunduğu ortamı da dikkate alır ve bu davranışları çok yönlü olarak anlamaya çalışır. Nitel araştırmada, katılımcılarla yapılan görüşmelerle onlar hakkında detaylı bilgilere ulaşılabilmekte, bireysel farklılıklar daha kolay ortaya çıkabilmektedir.

Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemleri; gözlem, görüşme ve doküman analizidir. Algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması içinse nitel bir süreç izlenir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu araştırmada yüz yüze görüşme tekniğini kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniği görüşmedir. Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda genellikle küçük gruplar üzerinde çalışılır. Bu çalışmada da 15 kişilik bir grup üzerinde çalışılmıştır. Bu tür araştırmalarda örneklem seçimi, araştırma probleminin özelliği ve araştırmanın sahip olduğu kaynaklarla yakından ilişkilidir. Bu nedenle bazen bir bireyin bile araştırmanın örneklemini oluşturduğu (Şimşek ve Yıldırım, 2011) ifade edilebilir.

### 3.2 Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2013-2014 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Güngören ilçesi Atatürk İlkokulu, Ergenekon İlkokulu, Haznedar Abdi İpekçi İlkokulu, Kemal Kaya İlkokulu, Dr. Lütfi Kırdar İlkokulu olarak belirlenmiştir. Katılımcıların özel ve kurumsal kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Bu okullarda görev yapan ve mesleki kıdemi on yılı aşmamış olma şartını taşıyan öğretmenler içinden rastgele seçilen 15 sınıf öğretmeni de araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki mesleki kıdemi farklı olan öğretmenlerin 1-5 yıllık mesleki kariyer dönemleri üzerinde odaklanılmıştır, görüşmeler bu dönem üzerinden yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'i erkek, 10'u kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü devlet okulunda görev yapmaktadır. 7 katılımcı 29 yaşında, 4 katılımcı 31 yaşında, 2 katılımcı 32 yaşında, 1 katılımcı 35 ve 1 katılımcı da 38 yaşındadır. Görüşme yapılan katılımcıların 1-5 yıllık öğretmenlik tecrübeleri boyunca; 1'i 1 müdürle, 3'ü 2 müdürle, 3'ü 3 müdürle, 6'sı 4 müdürle, 1'i 5 müdürle ve 1'i 6 müdürle çalışmıştır. Katılımcıların 15'i de lisans mezunudur. Katılımcılar arasında yüksek lisans ya da doktora yapan bulunmamaktadır (Tablo 4).

Tablo 4

#### *Güngören İlçesi Nitel Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdemi	İlk 5 Yılda Çalışılan Müdür Sayısı
Gonca	Kadın	29	Lisans	4	6
Aylin	Kadın	31	Lisans	6	4
Kenan	Erkek	29	Lisans	5	4
Mustafa	Erkek	32	Lisans	7	3
Yasemin	Kadın	31	Lisans	5	4
Ahmet	Erkek	29	Lisans	9	4
Hale	Kadın	29	Lisans	7	3
Ayla	Kadın	35	Lisans	10	2
Ayşen	Kadın	31	Lisans	9	2



Işıl	Kadın	38	Lisans	10	1
Zeynep	Kadın	29	Lisans	6	4
Serkan	Erkek	29	Lisans	7	2
Bahar	Kadın	32	Lisans	8	3
Ali	Erkek	29	Lisans	5	4
Ayça	Kadın	31	Lisans	5	5

---

### 3.3 Verilerin Toplanması

Güngören ilçesinde görüşme yapılmak istenen ilkokul öğretmenlerine önce telefonla ulaşılmış ve kendilerinden randevu alınmıştır. Etik kurallara uymak ve görüşmecilerin güvenini kazanmak amacı ile görüşme öncesinde katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş olup araştırmaya katılımları konusunda yazılı onayları alınmıştır. Görüşmeler katılımcıların da onayı alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile yapılmıştır. Görüşmeler genellikle 30-45 dakika aralığında sürmüştür ve her katılımcıya aynı sorular sorulmuştur. Görüşmeler yarı yapılandırılmış, araştırmayı zenginleştirebilmek amacıyla bazı sorular görüşme sırasında katılımcılardan alınan cevaplara göre alt sorularla derinleştirilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerde sorulara alınan cevaplar ve elde edilen bilgiler araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Veri toplama işlemi 2014 yılı şubat ayı süresince yapılmıştır.

**3.3.1 Çalışma grubu.** 2013-2014 eğitim öğretim yılı İstanbul İli Avrupa Yakası Güngören ilçesi ilkokullarında görev yapan ve kariyerlerinde 10 yılı aşmamış olma şartını taşıyan 5 farklı resmî ilkokuldaki 15 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Güngören ilçesinde 11 resmî ve 5 özel olmak üzere toplam 16 ilkokul bulunmaktadır. Araştırma özel ilkokulları kapsamadığından, görüşmeler ilçede bulunan 11 okul arasından rastgele seçilen 5 resmî ilkokulda bulunan 15 öğretmen ile yapılmıştır. İlçe genelinde toplam 666 öğretmen bulunmaktadır. Seçilen 15 öğretmen rastgele belirlenmiş, öğretmenlerde en fazla 10 yıllık kıdem şartı aranmıştır. Katılımcıların soruları ilk 5 yıllık tecrübelerini düşünerek yanıtlamaları istenmiştir. Görüşmeler boyunca 1-5 yıllık süreçteki tecrübelerle odaklanılmıştır.



**3.3.2 Veri toplama araçları.** Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların etki altında kalmadan fikirlerini anlatabilmelerine imkân sağlamak amacıyla açık uçlu olan sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu sonlandırılmadan önce 3 öğretmen ile pilot görüşmeler yapılmış, sorularda ihtiyaç duyulan ifade ve değişiklikleri yapıldıktan sonra soru formuna son hali verilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme soruları şu şekildedir:

1. Mesleğe yeni başladığınızda mesleğinizle ilgili mesleki, genel beklentileriniz nelerdi, beklentileriniz karşılandı mı?
2. Mesleki kariyerinizin 1-5 yıllık dönemi içerisinde okul müdürünüzden/müdürlerinizden beklentileriniz neydi? Okul müdürünüz/müdürleriniz beklentilerinizi karşılayabildi mi?
3. Okul müdürünüzün/müdürlerinizin mesleğe bakış açınıza olumlu ya da olumsuz etkileri oldu mu? Açıklar mısınız?
4. Okul müdürünüzün/müdürlerinizin mesleki gelişiminize katkısı oldu mu? Açıklar mısınız?
5. Yeni başlayan öğretmenlerin olumlu duygular içerisinde çalışabilmeleri için okul müdürlerine önerileriniz nelerdir?

**3.3.3 Verilerin Analizi.** Ses kaydı alınarak yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından daha sonra yazıya geçirilmiştir. Katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla takma isimler kullanılmıştır.

Bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamasında katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiş ve görüşme yoluyla toplanan nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Veriler dört aşamada analiz edilir: (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların bulunması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmelerin tamamlanmasının ardından verilerin kodlanmasına geçilmiş, görüşme formları çok kez okunmak suretiyle sözcük, cümle ya da paragraf bazında bölümlere ayrılmıştır. Kodlama aynı konuda birleşen kelime, kelime grubu, cümle ya da belirli paragrafların aynı başlık ya da başlıklar altında toplanmasını sağlarken, araştırmacıyı elindeki verilerle ilgili sorgulama sürecine sokar. Bu süreçte araştırmacı veri üzerinde yaratıcı düşünerek, veriye sorular yöneltir ve veriden teori üretir ve taslak oluşturur (Coffey & Atkinson, 1996).

Sonraki aşamada temalama süreci gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıklarını saptamak yoluyla birbirleriyle ilişkili olan temaları bir araya getirerek temaları belirlemeye başlanmış dolayısıyla bir önceki aşamada yapılan ayrıntılı kodlama, tematik kodlamaya dönüştürülmüş son olarak da alan yazınla ilişkilendirilmesi yapılmıştır.

**3.3.4 Güvenirlilik.** Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1985; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011)'nın geliştirdiği stratejiler kullanılmıştır. Nitel araştırmada Lincoln ve Guba geçerlik konusunda “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık” ve “dış geçerlik” yerine de “aktarılabirlik” kavramlarını kullanmışlardır.

Bilimsel bir araştırmada inandırıcılığı sağlayabilmek için a) Uzun süreli etkileşim, b) Derinlik odaklı veri toplama, c) Çeşitleme, d) Uzman incelemesi, e) Katılımcı teyidi biçiminde bazı stratejiler geliştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için gerçekleştirilen stratejiler şunlardır:

**Derinlik Odaklı Veri Toplama:** Araştırmada olay, olgu, durum ve yorumları katılımcıların bakış açısıyla ortaya koyabilmek için (Yıldırım ve Şimşek, 2011) elde edilen görüşme metinleri derinlemesine incelenmiş, metin içi ve metinler arası kavramları sürekli karşılaştırarak yorumlama yoluna gidilmiştir.

Nitel araştırmada araştırma sonuçlarının “aktarılabirliğini” sağlamak için Erlandson ve diğerleri (1993; akt. Yıldırım ve Şimşek 2011) ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerini önermektedirler. Bu bilgi doğrultusunda araştırmada aktarılabirlik sağlamak amacıyla katılımcıların ifadelerine araştırmacının hiçbir yorumu eklenmeden, ayrıntılı ve doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir. Böylelikle verilerin özgünlükleri korunmuştur. Araştırmada genele ait bilgilerin yanı sıra özele ait değişkenlik gösteren özellikleri de ortaya koyabilmek için rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Guba ve Lincoln (1985; akt. Yıldırım ve Şimşek 2011) nitel araştırmada güvenirlilik konusunda iç güvenirlilik kavramı yerine “tutarlık” ve nesnellik (dış güvenirlilik) kavramı yerine de “teyit edilebilirlik” stratejilerini önermektedir.

Nitel araştırmada tekrar edilebilirlik ön planda iken nitel araştırmada ise olay ve olguların sürekli değişiklik göstermesi nedeniyle tekrar edilebilirlik kabul görmez (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle nitel araştırmalarda güvenirliliğin odaklandığı alan tutarlıktır. Tutarlıkta ifade edilmek istenen “olay ve olguların değişkenliğini

kabul eden ve bu değişikliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtabilen bir yaklaşım” izlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Erlandson ve diğerleri (1993; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011) tutarlık incelemesi stratejisini araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymasını nedeniyle önermektedirler. Bu nedenle araştırmada tutarlık incelemesi kapsamında görüşmelerde benzer yaklaşımla soruların sorulmasına, kayıtların aynı şekilde tutulmasına, veri kodlamasında aynı süreçlerin takip edilmesine özellikle dikkat edilmiştir.

### **3.4 Sınırlamalar**

Çalışmada veri toplama amaçlı sorulan sorulara öğretmenlerce doğru, içten ve samimi cevaplar verildiği varsayılmaktadır.

Çalışma, İstanbul ili Güngören ilçesindeki resmî ilkokullarda çalışan ve mesleğinde 10 yıl çalışma şartını aşmamış sınıf öğretmenlerinin, 1-5 yıl boyunca yaşadıkları tecrübelerine ait görüşleriyle sınırlıdır. Güngören ilçesinde bulunan 11 resmî ve 5 özel ilkokuldan tesadüfi olarak seçilen 5 resmî ilkokulda çalışan ve yine tesadüfi olarak seçilen 15 sınıf öğretmeniyle sınırlandırılmış olup, özel okullarda çalışan sınıf öğretmenleri araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Araştırma, öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri süre ile mesleğe bakışlarının etkileşimli olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur.

## 4. Bölüm: Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular dokuz ana tema altında düzenlenmiştir. İlk ana tema mesleğe hazır bulunuşluk ve alt temaları, mesleki beklentileri ve ilk görev yerleriyle ilgili tecrübelerinin neler olduğudur. İkinci ana tema mesleki yaşantıların etkileri, üçüncü ana tema okul müdürlerinden beklentileri olmuştur. Dördüncü ana tema okul müdürlerinin okul müdürlerinin mesleğe bakışlarına olası etkileridir. Beşinci ana tema kariyere giriş evresindeki öğretmenlerin gelişime ihtiyaç duydukları alanlar olup altıncı ana temada da öğretmenliği öğrenmede seçtikleri yollardır. Yedinci ana tema mesleki gelişimlerine katkısının olduğunu düşündükleri okul müdürlerinin, sekizinci tema ise katkı sağlamayan müdür özelliklerinin açığa çıkmasını sağlamıştır. Dokuzuncu ana tema ise okul müdürünü tanımlamak için kullandıkları metaforlar olmuştur. Bu bölümde bu ana ve alt temalar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bulguların temaları uzman görüşü alınarak belirlenmiştir.

### 4.1 Mesleğe Hazır Bulunuşluk

Öğretmenlerin mesleğe başlarken heyecan duyması beklenen bir yaklaşımdır. Katılımcılar da aldıkları eğitimi bir an önce pratiğe dönüştürme gayreti, çok şey başarma arzusu ile kendilerini mesleğe girişte “idealist” bulduklarını ifade etmişlerdir (15/12). Katılımcıların bu konudaki görüşlerini Yasemin ve Zeynep’in ifadeleri şöyle yansıtmaktadır:

*Çok “idealist” olarak mesleğe başladım çünkü bütün ailemdeki üyelerin hemen hemen hepsi öğretmen, doktor, mühendis ama ağırlıklı olarak öğretmen. Babam öğretmen, amcam öğretmen, diğer amcam... her biri de ilkokulun ilk kademesinden itibaren üniversite dahilinde dekanlığa varıncaya kadar... akrabalarımın hemen hemen hepsi öğretmen. Onlardan çok etkilendim, çok idealist olarak başladım. (Yasemin)*

*Ben biraz daha “İdealisttim.” üniversite sınavında 8 tercih yaptım ve hepsi öğretmenlikti... hayalimdeki işi yapıyorum. (Zeynep)*

İdealist olarak göreve başladığını düşünen katılımcılar; kendilerini böyle düşünmeye iten nedenleri, mesleğe karşı duydukları sevgi ve saygı, yakın çevrelerindeki öğretmenliğe gönül vermiş rol modellerle kurdukları bağ, içlerindeki

çocuk sevgisi, kişiliklerinden kaynaklandığını düşündükleri çok şey başarıma arzusu olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcıların mesleğe idealist olarak, çok şey başarıma arzusuyla başladıkları ancak bir süre sonra bu duygularının söndüğü görülmektedir. Katılımcıların daha sonraki bölümlerde göreceğimiz söylemlerinden bu durumun oluşmasında okul müdürlerinin büyük oranda etkisi olduğu açığa çıkmaktadır.

**4.1.1 Genel mesleki beklentiler.** Okulda öğrendiği her şeyi sınıfta uygulayabilme, başarı sağlayabilme, okul müdürü, meslektaş, öğrenci ve velileri tarafından kabul edilme ve saygı görme beklentisi ile göreve başlayan öğretmenler bu uğurda çok fazla çaba sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Bahar, o günleri şöyle anlatmaktadır:

*İlk olarak beklentilerim, okulda öğrendiğim bazı bilgileri hayata geçirebilmektir. Tabii bunun ilk önce tedirginliğini yaşıyorsunuz hayatla yüz yüze geldiğiniz zaman, okuldakiyle o yaşadığınız şeyler çok farklı olabiliyor. Benim çalıştığım yerle de ilgili çok farklı şeyler görüyorsunuz. İnsanlarla ilgili, işte bir eğitim süreci... Eğitiminden geçtiniz, bu eğitim sürecinin işte derse aktarmaya çalışıyorsunuz; ama birçok eksikle birlikte. Oysaki hedef bunları en iyi şekilde yapabilmektir. Bununla birlikte öğrenciden ve veliden beklentileriniz oluyor. Bir öğretmen olarak amaç; bunları karşılayabilmek, öğrencilerin eğitimiyle ilgili en üst düzeye onları ulaştırabilmektir. Çevresel etkenler çok etkili gerçekten. Hani okulla gerçek yaşantı arasında, çalıştığınız yerle de ilgili kopukluklar olabiliyor. Bu konuda zorluklar yaşadım, diyebilirim. Çok zor bir başlangıç. Çok kolay bir başlangıç olmadı benim için. Çünkü fiziksel şartlardan tutun birçok araç gereciniz, eğitim sürecinde kullanacağınız materyaller eksikti. Onları tamamlamak zorundaydınız. O yüzden... Ağrı-Hamur köyleri... 4-5 köy falan değiştirdim. Birleştirilmiş sınıfta, müstakil sınıfta çalıştım.(Bahar)*

Bahar'ın ifadeleri diğer katılımcıların ifadelerini yansıtan etkili bir örnektir (15/10). Bahar gibi düşünen katılımcılar beklentilerinin gerçekleşmesinde okul müdüründen bağımsız olarak kendilerinin çaba sarf etmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Ancak beklentilerini gerçekleştirmek için sarf ettikleri çabanın kendilerini zorladığını ifade eden katılımcıların, bu durumu da “Çok zor bir başlangıçtı.” diye ifade ettikleri görülmektedir. Göreve başladığında beklentilerinin

gerçekleşmesinde okul müdürünün çaba sarf etmesi ve destek vermesi gerektiğini düşünen katılımcılar da bulunmaktadır (15/3). Bu durumu Gonca şöyle özetlemiştir:

*Sonrasında köylüden çok yardım gördüm. Koruyup kolladılar. Allah onlardan razı olsun. Lojmanda iki bayan öğretmen kalıyorduk, hiçbir gün bizi rahatsız etmediler. Çok yardımseverler ve onlardan çok memnun kaldım. Fakat öğretmen arkadaşlar konusunda aynı şeyi söyleyemem, herkes yardım konusunda olumlu yaklaşmadı. Orada farklı bir şey vardı, aslında daha çok bütünleşme lazımdı ama. Zannediyorum, bu durum biraz müdürle ilgili. Çünkü ilk sene farklı, ikinci senem farklıydı ortam olarak çünkü müdürümüz değişti. Ortamda ayrılık ya da bütünlük oluşması biraz müdürle alakalı. (Gonca)*

Gonca'nın ifade ettiklerinden anlaşıldığı üzere öğretmenlerin; meslektaş, öğrenci ve velileri tarafından kabul edilme, saygı görme ve benzeri beklentilerinin karşılanması ya da karşılanmamasının okul müdürünün tutumundan kaynaklandığı görülmektedir.

**4.1.2 İlk görev yeriyle ilgili tecrübeler.** Katılımcıların ilk görev yerleri ile ilgili olarak türlü sebeplerle de olsa kaygılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Atamaları nedeniyle ülkenin doğu bölgelerine ilk kez gittiklerini ifade eden katılımcıların kaygılı olduklarını, o bölgede şartların ağır olduğunu, göreve başladıkları yıllarda bölgede yaşanan terör olaylarının kendileri için yeterince ürkütücü olduğunu, zaman zaman dil sıkıntısı yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür (15/6). Gonca'nın tecrübeleri diğer görüşleri de yansıtmaktadır.

*Ben Erzurum'un dağ köyüne atandım. Oranın kültür olarak da farklı bir yer olduğunu duydum. Oranın Kürt halkı olduğunu öğrendim. Aslında onlardan korkmam, ama etraftan beni korkutan cümleler duymaya başladım. Sonra internette biraz araştırma yapınca oranın eski müdürünün yardım toplamak amaçlı yazmış olduğu okulu tanıtan bilgiyi buldum. "Okulumuzun durumu şöyle kötü, böyle kötü." deyince bayağı gözüm korktu. Bir de okulun adı Düzyurt Şehit Ali Bulut İlköğretim Okulu olunca daha çok korktum. 90' lı yıllarda orada bir öğretmen terörden dolayı şehit olmuş. Çok tedirgindim gitme konusunda. Ailem gitmememi istedi, fakat ben gitmek istedim. Kendi kendime "Oradaki çocukların da eğitime ihtiyacı var, ben gideyim." dedim.*

*Biraz idealist davrandım ve hizmet verilmesi gerekiyorsa oradaki çocukların daha çok ihtiyacı vardır, dedim ve gittim.(Gonca)*

Gonca'nın ifadelerinden anlaşıldığı üzere okul müdürünün yardım amaçlı yazdığı bilginin orada göreve başlayacak öğretmeni nasıl ürküttüğü görülmektedir. Okul müdürlerinin her ne kadar iyi niyetli de olsa okullarıyla ilgili bilgilendirme yaparken sadece olumsuzlukları öne çıkarmalarının, insanların okul ve çevre ile ilgili ön yargılarını pekiştirdiği görülmektedir.

Göreve İstanbul gibi bir metropolde başlamasına rağmen, yine de görev yerinin olanaklarının kısıtlı, sınıf mevcutlarının kalabalık, velilerin ilgisiz olması dolayısıyla sıkıntı yaşadıklarını anlatan katılımcılar bulunmaktadır (15/9). Kenan yaşadıklarını şöyle ifade etmiştir:

*...Sultançiftliği' nde başlamıştım. Sultançiftliği' nin daha da aslında dipleri diyebileceğimiz bir yerde başlamıştım. 72 öğrencimiz vardı. Yani okul kendi kaderine terk edilmiş, velilerin çocuklara değer vermediği... Artık okul müdür, müdür yardımcıları da kendinden geçmiş olduğu bir ortamda mesleğe başladım... (Kenan)*

Kenan ise ilk görev yeriyle ilgili olarak, okul müdürü ve yardımcılarının okulla ilgili bir beklentilerinin olmadığını ifade etmektedir. Böylesi bir okul ikliminin büyük bir istekle göreve başlayan öğretmenin öğretmenlik şevkini kıracağı aşikârdır.

#### **4.2 Mesleki Yaşantıların Etkileri**

Göreve yeni başladıkları günlerde katılımcıların; büyük bir kısmının kendi deyimleriyle “toz pembe” hayallerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Gördükleri karşısında hizmet öncesi eğitimleri ile bir bağ kuramamış ve yine kendi tabirleriyle “sudan çıkmış balığa” döndüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı yapmaya çalıştıkları projenin üstlerince sadece “kağıt üzerinde bir şey” gibi algılanmasının, sınıfı ve öğrencileri ile aldıkları yarışma derecesinin okul müdürünce yok sayılmasının, yeni bir fikir ürettiğinde okul müdürünce yolunun kesilmesinin, beklediği veli desteğini bulamamasının, okul müdürünün okulun fiziki şartları ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamamasının kendileri için olumsuz mesleki yaşantılar olduğunu düşündüklerine dair bulgular mevcuttur (15/11). Bu yaşanmışlıklardan şevklerinin kırıldığını, bir şeyler yapmak istemediklerini anlatan Mustafa'nın ifadesi diğer katılımcıların görüşleriyle paraleldir.



*...Uyuşturucuya karşı bir m¼cadele başlatmıştık Milli Eğitim b¼nyesinde... O s¼recin i¼erisinde şube m¼d¼rleriyle ¼alıřıyorduk. şube m¼d¼rleriyle ¼alıřtıđımız zaman şöyle bir şevk kırılması yaşadım. Bir şeylerin hazırlığını yapıyorsun, onu sokağa taşımaya ¼alıřıyorsun, insanların bundan etkilenmesi i¼in ara¼lar oluşturuyorsun. Ne bileyim bunların hepsini yaparken... Kendi aralarında konuşurken (şube m¼d¼rlerini kastederek) şöyle bir izlenime şahit oldum: “G¼zel bir proje oluyor, kağıt vereceğiz.” kağıt ¼zerinde sanki hani bir şeyler... Oyle işte bir şevk kırıklığım olmuştu. (Mustafa)*

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki görevleriyle ilgili yapmak istedikleri projelerin, okul m¼d¼r¼nce n¼n¼n kesilmesi ya da öğretmenin b¼y¼k bir şevkle başlattığı bu ¼alıřmaları, yine m¼d¼rlerinin sadece kağıt ¼zerinde yapılması gereken bir şey olarak görmesinin öğretmenlerin ¼aresizliđi öğrenmelerine sebep olduğu kendi ifadelerinden de anlaşılmaktadır. Bu ğrenilmiş ¼aresizlik durumu öğretmenin gelecekte yeni projeler ortaya koymasını engelleyen bir olgu olarak karşımıza ¼ıkmaktadır.

#### **4.3 Okul M¼d¼r¼nden Beklentileri**

Göreve yeni başlayan öğretmenin hem kendini ger¼ekleřtirme hem de mesleki doyum sağlama duygusuyla t¼rl¼ beklentileri bulunmaktadır. Balcı (2000)'ya göre bu dönem aday ğretmen i¼in en g¼¼ dönemdir. Bu g¼¼ dönemde öğretmenin mesleği ile ilgili kazandığı bakış a¼ısı, başta okul m¼d¼r¼ olmak ¼zere, diğer meslektaşları ve okulun bulunduğu ¼evre ile ilgilidir. Bu beklentileri; iletişim kurabilmek, okul m¼d¼r¼n¼n tecr¼belerinden faydalanabilmek, okul m¼d¼r¼ tarafından sıcak karşılanmak gibi insan ilişkileri boyutu ve fiziki koşullarda hissedilen ihtiya¼ların giderilmesini sağlamak yn¼nde ¼evresel boyut olarak iki gruba ayırmak m¼mk¼nd¼r. Okula adım attığı ilk g¼nden itibaren öncelikle karşılanma, değer görme, rehberlik hizmeti alma, destek görme, tecr¼belerinden faydalanabilme, sorularına cevap bulma gibi iletişimsel alanlarda okul m¼d¼r¼nden beklentisi olduğunu belirten katılımcılar bulunmaktadır (15/12).

*...Okula yeni bir ğretmen geldiği zaman mutlaka karşısına alıp, konuşmalı, tanışmalı. Bir g¼ler y¼z, bir sıcaklık, bir samimiyetlik mutlaka vardır, olmalı yani...(Ahmet)*



*Müdürden benim beklentim; bir isteğim, bir şikayetim varsa ona çözüm bulması ya da çözüm bulamıyorsa bile en azından şu sebepten dolayı şeklinde bir açıklama yaparak beni tatmin etmesidir. (Gonca)*

*Müdürün en başta, benim en iyi iletişim kurabileceğim kişi olması lazım. (Hale)*

*Biz öğretmenler şunu istiyoruz aslında: Yapılan şeylerin görülüp, takdir edilmesi. (Ayşen)*

*Aslında okulun iletişim becerilerini geliştirmesini beklerim. (Mustafa)*

Katılımcıların okul müdüründen diğer beklentileri de çalıştıkları ortamlarda ihtiyaç duydukları fiziki koşulların düzenlenmesi, okula kaynak bulunması yönündedir (15/3).

*... genel olarak; sınıfımızda bilgisayar istiyoruz, akıllı tahta da istiyoruz, yani materyal istiyoruz. Sınıf öğretmenin okul müdüründen sınıf temiz olsun, fotokopi çekmesine imkân verilsin ister...(Kenan)*

*... Okula kamera sistemi kurdurdu, daha düzenli hale getirdi. (Aylin)*

*Bence günümüz Türkiye'sinde müdürler CEO gibi olacak. Oradan kaynak bul, buradan kaynak bul... (Ali)*

Katılımcıların mesleğe hazır bulunuşluklarıyla (genel mesleki beklentiler, ilk görev yeriyle ilgili tecrübeler) ve mesleki yaşantılarının mesleki gelişimlerine etkileriyle ilgili sorular sorulduğunda, okul müdürlerinden beklentileri olmalarına rağmen direkt olarak bu beklentileri dile getirmediikleri görülmüştür. Ancak okul müdüründen beklentileri sorulduğunda, yukarıdaki bölümlerde satır aralarında dile getirdikleri beklentileri açıkça ifade etmektedirler.

#### **4.4 Okul Müdürünün Öğretmenlerin Mesleğe Bakışlarına – Mesleki Gelişimlerine Etkileri**

Kariyere giriş evresinde; genel evrak işleri, sınıf içi uygulamalar için ipuçları, iletişim ve hitabet, genel mesleki ahlak konularında okul müdürlerini örnek aldıklarını ifade eden katılımcılar bulunmaktadır (15/5). Ayça'nın konuyla ilgili anekdotu okul müdürü desteği ile ilgili güzel bir örnek olacaktır:

*Müdür Bey'e, müsait olduğunda dersime gelmesini, çok heyecanlı olduğumu ve bunu atmak istediğimi söyledim. O da beni kırmadı. İlk müdürümle yaklaşık yedi ay çalıştım. Yedi ayda iki defa dersime geldi. Bana olumsuz bir şey söylemedi, hep: “ Şu çok güzel olmuş, bu çok iyi olmuş.” Çok olumlu*

*tutumlarda bulundu bana ve ben yedinci ayın sonunda o okuldan ayrılırken Müdür Bey'e dedim ki: "Hocam benim hiç yanlım yok muydu, ben çok mükemmel miyim? "Hayır." dedi... Hiçbirimiz mükemmel değiliz; ama ben sana yanlısını söyleseydim, sen zaten heyecanlıydın, daha çok heyecanlanacaktın, daha panik olacaktın. Yani senin yaptığın davranışlar arasından ben güzellerini seçtim ki sen onları yapmaya devam edebilesin diye" bir açıklamada bulundu bana ve benim çok hoşuma gitti.(Ayça)*

Görüşmelerin genel akışında okul müdürü ile çok fazla sıkıntı yaşadığını anlatmasına rağmen Ayla, yine de ondan iyi şeyler öğrendiğini ifade etmiştir.

*...Aslında farkında olmadan, o kırılmalarla falan çok da iyi şeyler öğretmiş bize. Mesleğimle ilgili...(Ayla)*

Ayşen'in, ilk müdürü ile yaşadığı küçük bir sürtüşmenin ona ilerleyen kariyer döneminde büyük katkısı olduğunu düşünmesi okul müdürü ile yansıtmaya güzel bir örnek olacaktır.

*İlk müdürümle yaşadığım olayda belki şöyle bir şey vardı. Beden Eğitimi dersindeydik. Benim birkaç tane haylazım yukarı çıkmış, o zaman da müdürün farklı sıkıntıları, farklı endişeleri olduğu için (Okula müfettişler gelecekti o günlerde.) o konuda bir sürtüşme yaşamıştık ve bana şunu söylemişti: "Planında ne var, biliyor musun?" Oysa ben planımı uygulayıp çıkmıştım. Elbette ki takip ediyorsunuz planı ve "Tabii ki biliyorum, bunlar bunlar var" demiştim. Orada bana bunu sorması beni çok rencide etmişti. Sanki ben bunları bilmiyorum, işimi doğru yapmıyorum havasını sezdirmişti. Sonradan özür diledi. "Müdür ve öğretmen bir sorun yaşadığında ikisinin de birer elma olduğunu düşünün, ikisini birbirine vurun, ikisi de yara alır." demişti. Ben çok üzüldüm tarzında bir konuşma yapmıştı eminim o da çok üzülmüştü. Ama orada şunu öğrendim belki: Kesinlikle dikkat etmek gerekiyor. Neye dikkat etmek gerekiyor? O gün girdiğin derste ne yapacağını önceden bilmen ve takip etmen gerekiyor. (Ayşen)*

Ayça da ilk müdürünün kendisine çok büyük katkı sağladığını ifade etmektedir. Hale'nin okul müdüründen duyduğu bir tek "Aferin." in onun tüm mesleğinde hep aklında olduğunu anlatması da dikkat çekicidir.

*İlk müdürüm bana çok büyük bir katkı sağladı. Gerek evrak konusunda olsun... mesela bir toplantı tutanağının nasıl yazılması gerektiğini, mutlaka*

*yazılması gerektiğini... Herhangi bir dilekçesi sunarken ne tarz bir biçimde yazmam gerektiğini; çünkü bunlar üniversitede öğretilmiyor. Yani bunları yaparak-yaşayarak öğreniyoruz.(Ayça)*

*Evet... Şunu düşünmüştüm. Bize “Aferin.” demişti birkaç keresinde. Onu sevdiğim için mi bilmiyorum, bu aferin. Bir çocuk gibi “Hem aferin aldım, bunu devam ettirmeliyim.” kanısı gelişmişti mesela onu hiç unutmuyorum. Oysaki kocaman bir insanım, aferine ihtiyacım yok ama o aferin beni 1. sınıf çocuğu gibi mutlu etmişti ve ben de onu mutlu etmek için çabaladığımı hatırlıyorum. O yüzden şimdi diyorum ki... Sevince, sevdince ya da başarılı olmanın bir yolu arada sırada “Aferin.” ... Ama yani bu laçka bir aferin değil, “Hım, bunu doğru yapmışsınız, aferin.” İşte... Karşılığını vermek adına ve ben bu “Aferin.” in gücünü öğrencilerimin üzerinde de kullandım ve gördüm. (Hale)*

Göreve başladıkları ilk yer ile ilgili kaygılı olduklarını anlatan katılımcılardan farklı olarak oldukça olumlu düşüncelere sahip olan katılımcılar da (15/3) bulunmaktadır. Aslında şartların zor olduğunu fakat okul müdürü etkisi ile bu zorluklara katlandıklarını ve bu tecrübenin ilerleyen meslek yaşantılarına olumlu yansıdığını ifade etmişlerdir.

*...Çok büyük bir şans. Gerçekten. Çok büyük bir okuldu 5000 öğrencilik bir okul ve o hengâmenin, o karmaşanın içerisinde çok güzel bir düzen tutturmuş bir okuldu. İlk görev yerim öyle bir yer olduğu için çok mutlu hissediyorum kendimi. Sonraki okulumda mesela. Yani ilk görev yerim orası olsaydı ben hiçbir şey öğrenemeyecektim. Kendi kendime, kendi bildiğim doğrularla, çocuklara bir şeyler katmaya çalışacaktım... (Ayça)*

Farklı bakış açısı olarak okul müdürlerinden katkı sağlamadıklarını çünkü okul müdürlerinin işlerinin okul yönetimi olduğunu fakat kendilerinin sınıf içi konularda yardıma gereksinim duyduklarını ve bu düşüncelerinden dolayı okul müdürlerinin kendilerine katkısını istemediklerini söyleyenlerin görüşleri de önemlidir (15/6). Bu düşünceye sahip olan katılımcıların Fessler’in (1985) “İdarecilik öğretim merkezli olmayan pozisyonudur” görüşüne paralel görüşte oldukları söylenebilir. Bu görüşlerde öğretmenlerin cinsiyeti belirgin farklılık yaratmıştır. Erkek öğretmenler bu konuda daha kesin bir ifade kullanmaktadırlar.

*Ben okul müdürünün okulun genel işleyişiyle ilgilenen amir olduğunu düşünüyorum. Sınıf içinde olmak başka. Bu anlamda müdürün bana etkisi olmadı. (Zeynep)*

*... Çok fazla bir şey koymadım çünkü ders sırasında ders benim dersim, ben okuldan aldığım yöntemlerle, eğitimle, bilgilerle dersime yön verdim. Onun dışında müdürler mutlaka derslerimize geldi, takip ettiler ama üzerine bir şey koydular, diyemem. Ben kendi kendime, kendimle, öğretmen arkadaşlarımla, tecrübeli öğretmen arkadaşlarımla... Tabii ki de okul müdürlerinin tecrübeleri vardır ama hani pek yararlandığımı söyleyemem. Genelde kendi zümrelerimle, gittiğim ortam genç ortamdı. Doğu'daki öğretmenlerin çoğu genç. 2 yıllık, 3 yıllık öğretmenler oluyordu hani bir nebze kendi yağımızda kavrulduk diyelim. Doğuda genelde böyle oluyor. (Ahmet)*

Gonca ilk müdürü ile yaşadığı sıkıntılı süreçten aklında kalanlara dayanarak okul müdürünün öğretmeni çözümsüz bırakmamasının önemine dikkat çektiği de bulgular arasında sayılabilir.

*Öğretmen herhangi bir şey için ona ulaşmışsa okul müdürünün onu cevapsız göndermemesi gerekiyor. Elinden geldiğince yardım etmesi gerektiğini düşünüyorum. Okul müdürü sıkıntılı anlarda çözümsüz bırakmamalı öğretmenini. (Gonca)*

*...Sanırım yaşanmışlıklarla alakalı. Geçirdiğim süreçle alakalı. Tecrübe, yaşadığım ortam, okul, okulun çevresi tabii ki idareciler... Bir şey yapmak istiyorsun, hevesin kırıldı mı artık yapmak istemiyorsun. Velilerden ya da idareden destek görmeyince bir yerden sonra artık sen de uğraşmak istemiyorsun, bırakıyorsun çünkü yoruluyor insan. Tek başına yoruluyor. Okul- veli- aile idare işbirliği deniyor ya bu işbirliği aslında söylendiği gibi kurulmuyor. Veliler önemsemiyor, ciddiye almıyor bir bakıyorum idare de ciddiye almıyor, idareci bürokratik olarak ya da maddi olarak senin önüne engel çıkarıyor, "Boş verin hocam." diyor bir yerden sonra sen de artık şey yapıyorsun yani o zaman ben niye uğraşıyorum, diyorsun. Buna öğrenilmiş çaresizlik mi deniyor bilemiyorum. Kabullenme mi denir, aslında kötü bir şey. (Aylin)*

Katılımcıların ifadelerinden, öğretmenlerin mesleğe bakışlarına ve mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin olumlu ya da olumsuz olarak etkide buldukları açıkça görülmektedir.

#### **4.5 Kariyere Giriş Evresindeki Öğretmenlerin Gelişime İhtiyaç Duydukları**

##### **Alanlar ve Müdür Etkisi**

Yapılan görüşmelerin analizinde öğretmenlerin ilişkilerde yakınlık-iletişim, veli, öğrenci başarısı, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri gibi alanlarda yansıtıcı düşünme faaliyetlerine girdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

**4.5.1 İlişkilerde yakınlık-iletişim.** Araştırma çalışma grubu öğretmenlerinin beklentilerinden biri iletişimidir.

Okul müdürleriyle etkili iletişim sürecine girdiğini düşünen bazı katılımcılar bu sürecin morallerini düzelttiği ve daha çok çalışma gayretine girdikleri görüşündedirler (15/11). Aylin, okul müdürünün kendilerine özel davrandığını anlatırken iletişim konusunda kendisi ve okul müdürü arasında bir yansıtma da yapmaktadır.

*Ben hayatımda hiç öyle bir müdür görmedim. Müdürümüz odasına girdiğimizde önümüzde düğmesini ilikler bizi öyle karşıladı. Buyrun öğretmenim, deyip oturtan bir müdür görmedim, ondan sonra çalıştığım müdürler içerisinde. Bu davranışı kendini iyi hissettiriyordu. Sana; evet, öğretmen ve değerliymişsin gibi davrandığı için rahattım. Bizi karşısına alır, gözümüzün içine bakarak konuşurdu, hitap etmeyi iyi bilirdi. Bence müdür karşısındaki kişi ile konuşurken gözüne bakmalı. Belki de ben göze bakarak konuşmayı önemseydiğim için böyle söylüyordum. (Aylin)*

İki farklı müdür ile çalıştığını anlatan Gonca daha iyi iletişim kurduğu ve bu şekilde örnek aldığı müdür ile çalışmaktan daha mutlu olduğunu düşünmektedir.

*Ben ikinci sene çok mutluydum. İkinci sene buraya gelirken hem ayrılmayı istiyordum hem de üzülüyordum. İlk sene ne yapsam da buradan ayrılısam, diye her fırsatı değerlendirmeye çalışırken ikinci sene üzümlere ayrıldım. İkinci sene yaşadığım birlik, beraberlik duygusu ayrılmamı zorlaştırıyordu. Bu duyguyu da zannediyorum okul müdürü katıyordu ortama. (Gonca)*

*...İlk iki müdürüm hakkında böyle bir şey hatırlamıyorum ama şimdiki müdürümden iletişim hakkında bir şeyler öğrendim. İletişimi çok güzel, örnek almaya çalışıyorum. Olumlu sonuç aldığımı da gözlemliyorum. Konuşmak*

*her şeyin başı. Şu ana kadar 4 senedir buradayım hiçbir sorun yaşamadım ve bunun çok çok olumlu sonuç verdiğini gözlemliyorum. “İletişim her şeyin başı”.(Ayşen)*

Okul müdürlerinin öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurmasının öğretmenlerin, işyerlerini yani okulu sevmelerini sağladığı açıkça görülmektedir. Ayrıca okul müdürünün öğretmenlerle birebir olarak gerçekleştirdiği etkili iletişimin öğretmenler arasında birlik ve beraberlik duygusunu geliştirdiği katılımcıların ifadelerinden anlaşılmaktadır.

**4.5.2 Veli.** Çok şey başarma arzusuyla göreve başlayan öğretmenlerden bir kısmı zaman zaman da okuttukları sınıfların öğrenci velilerinin görüşlerini aldıklarını ifade etmişlerdir (15/3).

Özellikle Ayşen, velileri ile arasında yaşanan az ödev ya da çok ödev karmaşasını anlatırken görevdeki ilk günlerini kendi içinde tekrar değerlendirmeye çalıştığını dile getirmiştir.

*Mesela bazen “Çok ödev veriyorsunuz.” diyordu velilerim. Bu sene de azalttım ödevleri. Bu sefer de “Neden ödev vermiyorsunuz?” diye geliyorlar. Bu da şunu gösteriyor:Hiç kimseyi memnun edemiyorsunuz. O yüzden sizi olduğunuz gibi kabullenmesini bekleyip, kendinizi olduğunuz gibi anlattığınız zaman daha rahat ediyorsunuz. Velilerim için de bu böyle. İstersek birbirimizden tamamen zıt kutuplarda olalım, biz bir amaç için birleşiyoruz. Amaç ne? Amaç; öğrenciyi eğitmek. O da çocuğunu eğitmemizi istiyor, ben de öğrencimi. Bu amaçla birleştiğimiz zaman olumlu sonuç alabiliyoruz; ama bu amaçla birleşmeyip de işte Hoca Hanım, sen haksızsın ya da tamamıyla geri plana itmeye çalışırsa –çok şükür şu ana kadar böyle bir şey yaşamadım- hepsi de bana çok güvendi. Yeri geldi eleştirdiler, söylediler. Eleştirilerini göz ardı etmedim, hemen onlara karşılık cevap vermedim. (Ayşen)*

Katılımcılardan Ali çalıştığı okulda en büyük sıkıntıyı ilgisiz velilerden yaşadığını anlatmıştır. Hatta eğer bir gün müdür olursa velileri sık sık okula davet edeceğini, onlara okulu tanıtacağını anlatmıştır.

*Velileri eğitime alırdım. Bir ders nasıl yapılıyor, bir öğretmen neler anlatıyor, yetiştirmesi gereken hangi konular var... Bu şekilde bir eğitime alırdım velileri. Yapacağım bu olurdu. Velilerdeki eğitim eksikliği en çok bize*

*vuruyor zaten. Ne olduğunu bilmiyorlar okulda. Okulun işleyişini bilmiyorlar.(Ali)*

Görüldüğü gibi aslında Ali ve Ayşen de veliyle öğretmen arasındaki sağlıklı iletişimi en iyi sağlayacak kişinin okul müdürü olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar, velilerin kendi aralarında okuldan ve öğretmenden farklı beklentiler içerisinde olduğunu ayrıca bu beklentilerinin öğretmenle zaman zaman uyuşmadığını ifade etmektedirler. Burada katılımcılar, okul yönetiminin öğrenci ve velilerden beklentilerini belirlemesini bu doğrultuda da velileri eğitmesini istemektedirler.

**4.5.3 Öğrenci başarısı.** Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini görmek ve kendi gelişimleri için plan yapmak zorunda oldukları gerçeğinden hareketle öğrenci başarısını değerlendirip yol haritalarını çizdikleri kendi ifadelerinde yer almaktadır.(15/3)

*Bu okula bu yıl yeni geldim, diğer öğrencilerimi 3. sınıfta bıraktım. Şu an 4. sınıf oldular. Onları zaman zaman gidip ders ve davranış konusunda incelediğimde görüyorum ki bu çocukları ben yetiştirdim yani kendime güvenerek yetiştirdim. Demek ki bu benim öğrenim aşamam, demek ki kendime bir güvenim vardı. Öz güvenim vardı, ben bunu yapabilirim diyordum. Bunun da temelini ilk müdürüme bağlıyorum.(Ayça)*

*Nasıl davranacağımı bilmiyordum, çocuklara ödev verirken az mı çok mu ödev vermem gerekiyor, hiç mi vermemem gerekiyor, bunları bilmiyordum. Yani her öğretmenin bence ilk yılındaki öğrencileri böyle bir denek oluyorlar onlar için. Çok farklı beklentilerim vardı. Üniversitede yaptığım her şeyi gelip onlara uygulamayı düşünüyordum; ama böyle bir şey olmadı tabii. Oradaki sınıfla buradaki gerçek sınıf arasında çok fark var. Ama mutlu muydum? Evet, mutluydum. Çünkü üniversitedeki yapay sınıfta dönüt almıyorsunuz. Yani onlara siz bir şey öğretmiyorsunuz. Bir şey kazandırmıyorsunuz, bir geri dönüşü yok. Ama burada gerçek sınıfta geri dönüş alıyorsunuz çocuklardan. Bir şeyi öğrenmesi, yanlış anlasa bile, onlara verdiğiniz öz güveni size geriye göndermesi ya da onların sevgisi çok farklı... Tabii ki bu açıdan doyum sağladı bende.(Ayça)*

Katılımcıların mesleki doyumlarında öğrenci başarısının da etkisi olduğu görülmektedir. Katılımcılardan Ayça'nın ifadelerinden öğrenci başarısını artıran



etmen olarak kendisine duyduğu güvenin etkili olduğu, bu öz güvenin ise okul müdürünün öğretmene karşı tutumundan kaynaklandığı görülmektedir.

**4.5.4 Sınıf yönetimi.** Görüşmecilerin bir kısmı öğretmenliğin zamanla, sınıf içinde ve tecrübeyle öğrenildiğini ifade etmişlerdir (15/7). Üniversite eğitimi ile sınıf yönetimini sağlamayı başarmanın zor bir dönem olduğunu anlatmışlardır. Bu dönemde tecrübesiz olduğunu anlatan Ayşen sınıf yönetimi konusunda otorite kurmada sıkıntı çektiğini şöyle ifade etmiştir:

*Öncelikle öğretmenlik kesinlikle tecrübeyle alakalı bir meslekmiş. İlk atandığım zaman ben 5. sınıf aldım ve bu sınıf çok öğretmen değiştirmiş bir sınıftı. Dolayısıyla çok zorluklar yaşadığım bir dönemdi ve 5. sınıf... Yeni atanmışım, tecrübesizim... Otorite kurmakta biraz zorlandığımı hatırlıyorum. (Ayşen)*

İlk öğrencileri için iyi mi yaptığını kötü mü yaptığını bilemeyen Serkan da o günlerde sınıfı idare etmekte sıkıntı çektiğini anlatmıştır:

*...İlk öğrencilerimle 1,5 yıl çalıştım. Önce kendimi mi sevdireyim yoksa daha mı dominant olayım bilemedim. Bana saygı duymalarını mı sağlamalıyım, bunun dengesini ilk zamanlar kuramadım. Sınıfı idare etmekte biraz sıkıntı çekiyordum. (Serkan)*

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmının sınıf yönetimi konusunda zorlandığı ancak bu alandaki eksikliklerin giderilmesinde okul müdürünün rehberlik, hizmet içi eğitime yönlendirme ve benzeri konularda üzerine düşen görevi yapmadığı görülmektedir.

**4.5.5 Öğretim yöntemleri.** Katılımcıların büyük bir bölümü okuttukları sınıfın müfredat programını uygularken öğretim yöntemleri, sınıf seviyesine uygun ders anlatabilme gibi alanlarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir (15/11). En çarpıcı örnek ise Ayça'nın anlattığı anekdottur.

*... tahtaya yazdım, yaş problemi... Çözeceğim; ama ben üniversitede sınava hazırlanırken x'ler y'ler havada uçuşuyor, aynı şekilde üniversite dönemimde de gördüğümüz ağır matematikte... Bu yaş problemini çocuğa nasıl anlatacağım, x ve y'yi buldum; ama nasıl anlatacağım. Öğrencilerden biri bana: "Öğretmenim ben sizin probleminizi anladım, siz bizim seviyemize inemediniz." dedi. Ben kaldım... Çocuk tahtaya çıkıp, iki çizgiyle problemi çözdü ben kıvranıyordum. Ondan sonra dedim ki çocukların seviyesine*



*inebilmek için onlar gibi düşünüp, onların seviyesinde derslere çalışmam gerekiyor ki ilk yılda derslere gerçekten çalıştım.(Ayça)*

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ifadelerinden öğretmenliğe başladıklarında okuttukları sınıfla ilgili öğretim yöntem ve teknikleri açısından sıkıntı çektikleri anlaşılmaktadır. Her ne kadar katılımcılar okul müdürlerinin kendilerine bu konuda rehberlik etmesi gerektiğini ifade etmeseler de daha sonra kendileri için doğru rehber öğretmenin seçilmemesini eleştirdikleri görülmüştür.

#### **4.6 Kariyere Giriş Evresindeki Öğretmenlerin Öğretmenliği Öğrenme Yolları**

Bakioğlu'na (1996) göre; yüksek öğrenimini tamamlama öğretmenin yetişme sürecinin sonu olarak görülmemelidir. Göreve yeni başlayan öğretmen, ister istemez bu başlangıçla ilgili kaygı yaşamaktadır. Onların yaşadığı bu kaygı ve tereddütler profesyonel bir desteğe ihtiyaç duyduklarının işaretidir (Bakioğlu, 2013). Görüşmeye katılanların da anlattıkları ile bu durum bir kez daha gündeme gelmiştir. Göreve başlayan öğretmen bundan sonraki öğrenmelerinde; kendisine rehberlik eden öğretmenden, birlikte çalıştığı zümre arkadaşlarından, yakın çevresindeki diğer meslektaşlarından, edindiği tecrübelerinden, bağlı olduğu sendika ve sivil toplum kuruluşlarından faydalanmaktadır.

**4.6.1 Rehber öğretmenden öğrenme.** Eğitim kurumları yöneticileri bağlı oldukları yönetmelikler gereği göreve yeni başlayan her öğretmene bir rehber öğretmen tayini yapmak zorundadır. Katılımcılardan rehber öğretmen desteği aldığını ve bunun kendisine faydalı olduğunu söyleyen (15/2) görüş vardır:

*...Şöyle bir şey var. Özellikle ders konusunda rehber öğretmenimin desteğini aldım. Sonra ne bileyim... Okulun işleyişi konusunda... Hani bu okulda nasıl bir sistem var? Ben işte bir etkinlik yapmaya kalktığımda nasıl davranmalıyım? Ders işlerken mesela, okulumun tüm elektronik cihazları tamdı, projeksiyon, bilgisayar... Onun öncesinde mesela hiç cihaz kullanmamıştım. Nasıl kullanabilirim, verimlilik nedir, hangi sitelerden yararlanabilirim? Bunları sürekli rehber öğretmenimle konuşuyordum. Sonra rehberliğe gelen müfettişlerimizin bize sunduğu, ihtiyaç dosyası vardı, o dosya içerisindeki evrakları nasıl tamamlayacağımı... Bu konularda rehber öğretmenim bana sürekli yardımcıydı. Kendisi de biraz titiz bir insandı. Çok desteğini aldım, şu anda kullandığım birçok bilgiyi de onun sayesinde edindim. Bana söylediği tek şey: "Öğretmenlerin %90'ı kendi haklarını*

*bilmezler, yönetmeliği açıp okumazlar. Sen her fırsatta bunu yap. Yani sen bunu yaptığın sürece zaten mesleğinin arkası gelir”. “Kendini daima güncellemeye çalış.” dedi, “Benim sana başka katabileceğim bir şey yok.” dedi. “Sana daha fazlasını veremem çünkü ben de çok mükemmel değilim.” gibi bir cümle kullanmıştı bana. Ben de bu şekilde mümkün olduğu kadar kendimi güncellemeye çalışıyorum. (Ayça)*

*...Yani şu aşamada hani benden önce Hakkari’ye gittiği için, şartları bana göre daha iyi biliyordu. Ne yapmamam gerektiğini, çocuklara yaklaşımı, velilerin yaklaşımı, okul idaresinin öğretmenlere karşı tutumu hakkında ister istemez bilgi veriyordu...(Ahmet)*

Rehber öğretmen tanımlamasının sadece kağıt üzerinde yapıldığını ve kendisine hiçbir fayda sağlamadığını ifade eden katılımcılara ek olarak rehber öğretmenini onun gibi olmamak için örnek aldığını anlatan görüşmeci Yasemin’in anlattıkları dikkat çekicidir (15/3).

*Yok. Yani rehber öğretmenlik kâğıt üzerinde bile olmuş olsa şey yok yani. Hani onu takip edebileceğin, görebileceğin bir alan yok çünkü bir sınıf sana zaten bırakılmış. Sınıf bırakıldığı için doğal olarak model alabileceğin bir nokta yok, teneffüs aralarında görebiliyorsun ki ben teneffüs aralarında da ikili eğitim yaptığımızdan dolayı göremiyordum. Ben sabah grubundaydım, rehber öğretmenim öğlen grubundaydı. Öyle bir sıkıntı da vardı.(Mustafa)*

*Verildi evet. Rehber öğretmenim benim hemşerimdi ama “orman mühendisi” bir rehber bırakılmış olmanın mutsuzluğunu yaşadım açıkçası. Her ne kadar meslek içerisinde kendini geliştirmeye çalışmış olsa da bir sınıf öğretmenliği mezunu olan insanın onda eksik görebileceği çok yan vardı. Bir kere üslupta bir hatası vardı. Bakış açılarımız farklıydı. Onun benim her çocukta cevher olarak gördüğümü “Cevher değil, normalleşmesi gerekir, eğitim düzleştirmektir.” diye düşünen bir rehberdi, doğal olarak “Onun gibi olmamak için, rehberim gibi olmamam gerektiğini düşünerek onun rehberliğini aldım. (Yasemin)*

Katılımcılardan sadece iki kişinin rehber öğretmenden olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Diğer katılımcıların ise kendileri için seçilen rehber öğretmenlerin okul müdürü tarafından yanlış belirlendiği ifadelerinden anlaşılmaktadır.

**4.6.2 Zümre arkadaşlarından öğrenme.** Mesleki kariyere giriş evresindeki öğretmenlerin büyük bir kısmı kendi seçtikleri zümre arkadaşlarından daha çok yararlandıklarını söylemişlerdir (15/5). Aylin ve Ali'nin görüşleri diğer katılımcıların görüşlerini yansıtmaktadır:

*Zümremle paylaşıyordum genelde... Büyüklerimdi onlar, ağabeylerimdi ablalarımı. Onlardan yardım istiyordum. Bazı konuları müdür beye de götürdüğüm olmuştu. O da sağ olsun bir sıkıntı yaratmadı bana.(Ali)*

*Zümremdeki arkadaşlarım yardımcı oldu. Zümremdeki bütün arkadaşlar bana yardımcı oldular. Sınıfı devraldığım da hiçbir şeyim yoktu. Sınıfın eski öğretmeni bana hiçbir evrak, defter vs. teslim etmemişti. Sınıf defteri bile yoktu ve sağ olsunlar arkadaşlarım yardımcı oldu. Onların desteği ile çocukları toparlamaya çalıştım.(Aylin)*

Her iki ifadede de zümre işbirliğinin öğretmen üzerindeki olumlu etkileri görülmesine rağmen Ali'nin anlattıklarında zümre işbirliğinde okul müdürünün etkisi olduğu görülmektedir. Ancak Aylin'in ifadesinde ise öğretmenlerin kendi çabalarıyla gerçekleştirdiği bir zümre işbirliği söz konusudur.

**4.6.3 Yakın çevrelerindeki diğer meslektaşlarından öğrenme.** Yaşadığı sıkıntılarda kendisine yardımcı olmaları için yakın çevrelerinde bulunan diğer öğretmenlerden yararlandıklarını, onlarla bir yansıtma sürecine girdiklerini anlatan (15/3) katılımcılar bulunmaktadır.

*İş başa düşünce kesinlikle değişiyor. Hatta öğretmenlik yapan yakınlarım var. Çevremde onların bir iki böyle sözlerini hatırlıyorum. Onlara kızıyordum, diyordum ki: "Ya nasıl böyle umutsuz konuşursunuz, bu şekilde olamaz." Ama mesleğe başlayınca bazen insan gerçekten umutsuzluğa kapılabiliyor. (Ayşen)*

**4.6.4 Tecrübelerinden öğrenme.** Göreve yeni başladıklarında öğretmenler aslında işbirliği içerisinde çalışmanın önemini bilmelerine rağmen, sormaya çekindiklerinden dolayı kendi edindikleri tecrübelerden yararlanmayı seçmektedirler (15/4).

*...Onda da yavaş yavaş aştık, öğrendik. Tecrübe sahibi olduk.(Ayşen)*

*Ben kendi kendime, tecrübeli öğretmen arkadaşlarımla... Tabii ki de okul müdürlerinin tecrübeleri vardır, ama hani pek yararlandığımı söyleyemem. Genelde kendi zümrelerimle, gittiğim ortam genç ortamdı. Doğudaki*

*öğretmenlerin çoğu genç. 2 yıllık 3 yıllık öğretmenler oluyordu, hani bir nebze kendi yaşımda kavrulduk, diyelim. Doğuda genelde böyle oluyor.(Ahmet)*

Katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinin kendilerinden daha fazla tecrübe sahibi olduklarını düşünmelerine rağmen okul müdürlerinin tecrübelerinden yararlanmadıkları görülmektedir. Okul müdürleri kendi tecrübelerinde hatalarını ve eksikliklerini öğretmenlerle paylaşmadıklarından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bir kısmının eksikliklerini sormaya çekindikleri ve deneme yanılma yöntemiyle tecrübe edindikleri görülmektedir.

#### **4.6.5 Bağlı olduğu sendika ve sivil toplum kuruluşlarından öğrenme.**

Öğretmen sendikaları ve eğitimle ilgilenen sivil toplum kuruluşları da mesleki kariyerinin başındaki öğretmenlerin mesleki gelişiminde alternatif bir kaynak olarak kullanılmaktadır.

*Bu noktadan baktığımız zaman ben eksik kaldığım noktaları eğitim alanında çalışan sivil toplum örgütlerinden gidermeye çalıştım. Mesela sendikamdan gidermeye çalıştım. Bu noktada da giderdim. Evet, işte sendikadaki meslektaşarımla yoğun paylaşımlar içerisindeydim.(Mustafa)*

Üniversiteden mezun olmuş ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin düşüncelerini ifade edebildikleri bir sivil toplum kuruluşu üyesi olmaları kaçınılmazdır. STK'lerdeki güven ortamında öğretmenlerin mesleki eksikliklerini paylaşmaları beklenen bir davranıştır. Her ne kadar başka bir araştırma alanına girse de okul müdürlerinin STK ve sendikalara karşı tutumunun öğretmenlerin bu kurumların üyesi olmaları üzerinde olumlu ya da olumsuz olarak etkisi olduğu da bilinmektedir. Katılımcının ifadesinden de anlaşıldığı üzere aidiyet ve güven duygusuyla mensubu olduğu sendikadaki arkadaşlarıyla etkileşimleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde etkilidir.

#### **4.7 Mesleki Gelişimlerine Katkısının Olduğu Düşünülen Okul Müdürlerinin Karakter Özellikleri**

Görüşmecilerin mesleklerine katkı sağladığını düşündükleri okul müdürlerinin genel karakter özellikleri; güven duyulan, tatlı-sert, samimi ve içten, iletişim gücü yüksek, mesleki gelişimin önemine inanan, motive eden, gözlemci, rol-model, belirgin bir tarzı olan, başlıkları altında toplanmıştır.

**4.7.1 Güven duyulan.** Müdüre duyulan güven (Stoner & Callager, 2010) ve müdürden görülen desteğin (Cheng, 2011) örgütsel etkililiğin de önemli bir belirleyicisi olan işe duyulan ilgiyi (Pfeffer, 1994) artıracak ifade edilebilir. İşe duyulan ilginin artması da doğal olarak mesleki gelişimde olumlu katkılar sağlayacak önemli bir unsurdur. Katılımcıların bir kısmı güven duydukları, hata yaptıklarında yardımcı olup onları yalnız bırakmayacaklarını düşündükleri müdürlerle çalışmalarının mesleki gelişimlerine katkı sağladığı görüşüne sahiptirler (15/5).

*Size “güven” vermesi gerekiyor çalıştığımız insanın. Size güven veriyorsa kendinizi çok rahat hissediyorsunuz. Ben ne yaparsam müdürüm yanımda. O güven sayesinde de daha verimli çalışıyorsunuz.(Ayça)*

*İnsanız, hepimiz hata yapabiliriz. Ben hata yaptığımda tabii ki beni uyaracak; ama sıkıntı olduğunda da kendini kurtarmak için beni öne atıp yok etmemesi gerekir. Öğretmen idari amirine güvendiği zaman o ne derse gözü kapalı her şeye cesaret edebilir. Ama sen öğretmenin her küçük sorunda arkasında durmayınca öğretmen artık bir şey yapmaya cesaret edemiyor. Çünkü biliyor ki sonunda başı ağrıyacak ya da kimse yanında olmayacak yani. Bu da acı bir şey aslında.(Aylin)*

Güven duyduğu bir müdürle çalıştığında Hale, kendisini muhteşem hissettiğini ve daha başarılı olduğuna inandığını ifade eder.

*Kendimi muhteşem hissederim. Kendimi güvende hissettiğim zaman daha iyi çalışırım. Bence her şey evrak değil. O kadar çok basit sorunlar çıkabilir ki... Evrak için bir limit olmalı.(Hale)*

Katılımcı öğretmenlerin de ifade ettikleri gibi güven duydukları bir müdürle çalıştıklarında kendilerinin daha verimli olduğuna dair fikir ve inançları olduğu görülmektedir.

**4.7.2 Tatlı-sert.** İnsanlar etkileşimde buldukları kimselerin ne çok sert ne de çok yumuşak olmasından hoşlanmadıklarını sık sık dile getirirler. Çok yumuşak tavırların güçsüzlük, katı tavırların da despotluk olarak algılanması kültürümüzde yer alan yaygın bir kanıdır. Bu durumda görüşmeye katılan öğretmenlerin de belirttiği üzere, birlikte çalıştıkları müdürlerinden beklentileri yerine göre sert yerine göre daha yumuşak olmalarıdır. Bu durumu en iyi tatlı-sert metaforu ile ifade ettiklerini düşünen katılımcılardan Gonca'nın ifadesi diğer görüşleri yansıtmaktadır (15/10).

*Gerektiği yerlerde sert olmalarını normal karşılıyorum ben, herkesi memnun edemeyeceklerini biliyorum. Öncelikle öğretmenlerine saygı göstermesi gerekir. Bunun da tatlı sert bir tavırla yapabileceğini çalıştığım diğer müdürlerde gördüm. Bir de yaşadığım bir tecrübeden hareketle ben hatalı olduğumda müdürümün sevgisini kaybetmekten korktuğumu gördüm. Bu durumda diyorum ki müdür tatlı- sert olmalı...(Gonca)*

Okul müdürünü tatlı-sert metaforuyla tanımlayan katılımcılar bu tip müdürlerin ilkeleri olduğunu, hata yaptıklarında hatalarını görmezden gelmediğini ve sevecen bir yapıyla onları yönlendirmeyi başardığını düşünmektedirler. Bu nedendir ki böyle bir müdürlerle çalışan öğretmenlerin müdürlerinin sevgisini kaybetmekten korktuğu için hata yapmamaya çalıştıkları görülmektedir.

**4.7.3 Samimi, içten olan.** Çeşitli endişelerle ilk kez göreve başlayan öğretmenin beklediği okul müdürü, onu samimi ve içten bir şekilde karşılamalıdır diyen katılımcılardan Ahmet gibi birkaç katılımcı daha ilk müdürü ile bu şansı yakaladığını ifade etmektedir (15/4).

*Okul müdürüm çok sıcak davrandı. Aradım, konuştum gitmeden önce. Okulun durumu hakkında bana bilgi verdi. Gireceğim sınıf hakkında bilgi verdi. Gittiğimde de gayet sıcaktı. Bir müdürün yapması gereken şey bence budur. İlk başta öğretmen, okula yeni bir öğretmen geldiği zaman mutlaka karşısına alıp konuşmalı, tanışmalı. Bir güler yüz, bir sıcaklık, bir samimiyetlik mutlaka vardır. Olmalı yani. Her insan her insanla anlaşamaz. Herkese sıcak veya samimi duygularla yaklaşamazsınız, fakat bir müdürde olması gereken "liderlik özelliklerinden" bazıları olmalı. Her insan böyledir, her insana iyi davranamayız veya samimi davranamayız, diye atamayız. Müdür gelen bütün öğretmenlerine karşı sıcak, samimi hani bir sevgiyle yaklaşımı mutlaka olmalı.(Ahmet)*

Katılımcıların kendilerine yakın davranan, ulaşılabilen yönetici modeli olan müdürlerle çalışmaktan mutlu olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

**4.7.4 İletişime açık.** İletişimin sağlıklı olması için çift yönlü olması beklenir. Açıklan (1994), okulda verilen eğitimin veriminin belirleyicisinin okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişkiden geçtiğini söyler. Polatoğlu (1988), yönetici ve öğretmen iletişiminin niteliğinin etkisinin okul içerisindeki diğer iletişimin ki bundan kasıt, okul içinde öğrencilerle, okul dışında velilerle kurulması hedeflenen diğer

boyutları ile düşünülduğünde önemli olduğu söylenebilir. Okul müdürü ile etkili iletişim kurduğu zaman bunun öğrencilerine ve velilerine de yansıdığını düşünen görüşmecilerin düşüncelerinin Polatoğlu'nun ifadesini desteklediğini ifade edebiliriz. Katılımcıların büyük kısmı iletişimlerinin etkili olduğunu düşündükleri okul müdürleriyle daha rahat ve verimli çalıştıklarını söylemişlerdir (15/11).

*Bir kez çok iyi bir yönetici ve çok iyi iletişim kuran bir pozisyonda olmalı, diye düşünüyorum. Veliyi, öğretmeni, öğrenciyi hepsini çok iyi bir şekilde hatta bunu karşısındakine yönetme hissini vermeden yönetebilen çünkü biz insanoğlu yönetilmeyi sevmeyiz, biraz nefsten dolayı. hani o hissi vermeden ortamı güzel bir şekilde idare edebilen kişi. Okul müdürleri, öğrenci, veli, öğretmen ve idare olarak ortamı çok iyi yönlendirebilen ve yöneten kişi. (Ayşen)*

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ifade ettiği üzere, okul müdürlerinin öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurması okulun tüm paydaşları arasında (öğretmen, öğrenci, veli, idare) beklenen etkili iletişim ortamını ve hedeflenen verimli eğitim çalışmalarını sağlayacaktır.

**4.7.5 Mesleki gelişime önem veren.** Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı mesleki gelişime önem veren okul müdürü ile çalışmanın, kendilerine katkı sağladığı görüşündedir. Bu görüş Griffin'in (1993) çalışmasıyla paralel niteliktedir.

Alan yazın incelendiğinde yönetimin önemli görevlerinden birinin de çalışanları etkileme olduğu görülmektedir. Drucker (1994), yönetimin görevinin insanların güçlü yönlerini öne çıkararak, onları başarabilir duruma getirmek olduğunu ifade eder. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul müdürünün etkisi önemli olmaktadır. Başaran'a (1989) göre de, yönetimin amaçlarını yerine getirirken toplumsal gerçeklere ve değişimlere duyarlı olması gerekir ki kendisi gelişmeye açık olmayan bir okul müdürünün çalışanlarına model olması imkânsızdır diyebiliriz.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük kısmı mesleki gelişime önem veren okul müdürü ile çalışmanın, kendilerine katkı sağladığı görüşündedir. Değişik fikir ve önerilerle yanına gittikleri okul müdürlerinden destek aldıklarında daha çok çalışma isteği duyduklarını anlatan öğretmenler, aksi tavırların ise kendilerini etkilediğini belirtmişlerdir (15/5).



*Okul dışında arkadaşımız, okulda da müdürümüzdü yani bu dengeyi kurdu bizimle. Biz de hiçbir zaman bu dengeyi aşmadık. Ben kendisiyle hala görüşüyorum. Babacan bir tavrı vardı. Ama yine de hitap konusunda ilk müdürüm daha iyiydi. Ama iş yapma, öğretmenine destek olma konusunda ikisini ayırmıyorum.(Aylin)*

*Aslında bunların örneklerini çok fazla yaşantımızın içerisinde, kendi okulumuzda olmasa da farklı okullarda da görebiliyoruz, veyahut farklı işyerlerinde de görebiliyoruz. Benim çalıştığım müdür zaten ilk ikisi çok çok iyidiler, mevzuat anlamında çok çok iyidiler... İkincinin bir artı yönü vardı, biliyorsa da bilmiyormuş gibi senin de öğrenmen için çabalayan bir tarzı vardı. İlkinin “Bu böyledir, bunu yapacaksınız.” gibi bir baskısı vardı. Onun için bunu hani şöyle net şey yapmak lazım. Bir şeyleri bilmeli çok da hani hiçbir şey bilmeden bir şeylerin içerisine girmek çok da doğru değil. En azından çerçeve olarak bilmeli, ama içini doldururken de beraber çalıştığı mesai arkadaşlarıyla birlikte dolduran daha esastır, diye düşünüyorum.(Mustafa)*

Katılımcıların görüşlerinin Çelik (1995), Davis ve Roy’un (1991) okul müdürlerinin öğretmenin gelişimindeki önemi konusundaki görüşleri ile paralelliği görülmektedir.

**4.7.6 Motive eden.** Örgüt önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen insanları, yönetim ise bu insanları işleri yapmak üzere eyleme geçirme süreci olduğuna göre, yöneticinin motivasyonu sağlamadaki sorumluluğu (Başaran, 1989) önemlidir.

Kısa bir süre önce yayımlanan “Günde Bir Doz Motivasyon” adlı kitabın yazarı Ralph Marston’un katıldığı bir programda “Nasıl günde üç öğün yememiz gerekiyorsa her gün bir parça motivasyona da ihtiyacımız vardır.” cümlesi aslında gündelik hayatında dahi herkesin motivasyona duyduğu ihtiyacı ifade etmesi açısından ele alınabilir. Ayrıca Marston’un ABD’nin en çok okunan internet sitelerinden biri olan [www.greatday.com](http://www.greatday.com)’daki yazılarının günlük bir milyona yakın “tık” alması da düşünüldüğünde insan için motivasyon önemli bir konudur, demek yanlış olmayacaktır.

Motivasyon, bir veya birden çok insanı belirli bir yöne ve amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır. Motivasyonun



amacı, çalışanları işe ve işletmeye bağlama yolları ile birlikte özendirme olanaklarını araştırmak, uygulamak ve böylelikle verimliliği artırmaktır. Katılımcıların beklentileri de kendilerini motive edecek müdürlerle çalışma isteği yönündedir (15/9).

*Biz öğretmenler şunu istiyoruz aslında. Yapılan şeyin görülüp takdir edilmesi. (duraksadı, düşündü) Bir şeyler yapıyorsun, evet kendi çapında kendin kadar bir şeyler yapıyorsun, ama elinden gelenin en üst seviyesinde çalışıyorsun. Bu görüldüğü zaman tabii ki daha mutlu oluyorsun. Eğer ki bu görülmeyip de sürekli... (durup gülümsedi) Yani görülmesini istiyorsun kısaca bunu söyleyeyim, ama motive ediyor sizi.(Ayşen)*

Katılımcıların ifadelerinden motivasyonlarını sağlamanın şartları onları takdir edecek, fark edecek, onaylayacak, destek olacak, iletişim kuracak, yalnız bırakmayacak bir müdürle çalışmaktan geçeceği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Ayşen gibi diğer bazı katılımcılar da bu şekilde başarılı olacaklarına inanmaktadırlar.

**4.7.7 Gözlemci.** Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı, okul müdürlerinin öğretmenleri iyi tanımalarının etkisinden bahsetmişlerdir. Onlar nasıl sınıflarındaki öğrencileri tanıyorlarsa, özelliklerini biliyor ve ona göre davranıyorlarsa okul müdürlerinin de kendilerine böyle davranmasını beklediklerini dile getirmişlerdir (15/5). Katılımcıların bu görüşleri Nea'nın (2005) mentorlar, öğretmenlerin uygulamalarını izler, onlara zamanında ve sürekli koçluk yapar görüşünü destekler niteliktedir. Katılımcılardan Zeynep ve Ayşen bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

*Müdür biraz esnek olmalı, karşısındaki öğretmeni iyice bir tanımalı ondan sonra müdahalede bulunmalı. Diyelim, ben devamlı savsaklayan bir öğretmenimdir, izciliği bir şeyleri savsaklamak için, sırf para için yapıyorumdur ya da başka bir şey yapmıyorumdur. O zaman gel de öğretmenim ne oluyor ama yok. Erken çıktın. Oysa törende görev alıyoruz, yardım ediyoruz, gezilere kamplara gidiyoruz, bunların ek hiçbir ücreti de yok bu arada. Sonra gelip de haftada 6 saat ek ders için 15 dakika erken çıktın, ek dersini keserim demesi beni üzüyor.(Zeynep)*

*Bir okulda da müdür ve özellikle müdür yardımcılarının öğretmeni iyi tahayyül etmesi gerektiğine inanıyorum. Şu an Kemal Bey der ki "Ayşen şunu yapar, bunu yapar" bu şekilde 4 yıldır çalışmışızdır, tanyordur beni...*

*Müdürün öğretmenini iyi tanıdığına sorunların ortadan kalkacağını düşünüyorum.(Ayşen)*

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere okul müdürlerinin öğretmenleri iyi tanımaması öğretmenlere davranışlarında sürekli olarak kendilerini anlatmak gibi bir sorumluluk yüklemektedir. Bu durum ise öğretmeni yoran bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

**4.7.8 Rol model.** Görüşmecilerin bir kısmı okul müdürlerinin hep akıl verdiklerinden yakınmış, anlatmasınlar yapsınlar gibi ifadeler kullanmışlardır. Kenan gibi diğer görüşmeciler de kendilerine akıl verenden ziyade onlarla hareket eden, sahada yanlarında olan okul müdürleriyle çalışmaktan keyif aldıklarını dile getirmişlerdir (15/6).

*Çünkü karşınızdaki rol model çok çalışkan ve kendini işine adanmış bir insansa siz de ister istemez onunla yan yana yürümek istersiniz ama boş vermiş bir insansa da dersinize girer, gerekeni yapar, çıkarsınız. Okulla bir bağlantınız olmuyor. Sadece “Merhaba, nasılsınız?” o kadar. Okulla ilgili ya da nasıl anlatayım herhangi bir şeyle ilgili okulun durumu hakkında bir bilginiz olmadığında da sadece “Dersime girerim, çıkarım.” mantığı ortaya çıkıyor.(Ayşen)*

*...Okul müdürü elinden geleni yapıyormuş gibi görünüyor değil de gerçekten yapmalı, görüntü olarak değil yani. Müdür görüntü olmamalı. Eylemin içinde olmalı, elle görülür, gözle tutulur bir şeyler çıkarmalı ortaya. Liderlik yapmalı, öncülük etmeli...(Ahmet)*

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere kendilerine akıl veren, buyuran okul müdürleriyle çalışmaktan keyif almadıkları ancak rol model olan müdürlerle çalışmaktan keyif aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

#### **4.8 Kariyere Giriş Evresindeki Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısının Olmadığını Düşündükleri Okul Müdürlerinin Özellikleri**

Kariyere giriş evresindeki katılımcıların mesleki gelişimlerine katkısının olmadığını düşündükleri müdürlerin özelliklerini, tek yönlü iletişim kuran, ön yargılı olan, katı tutumlar sergileyen, öğretmenlere eşit davranmayan, onların sorunlarına ilgisiz kalan okul müdürleri olarak ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar böyle özellikler sergileyen okul müdürleriyle çalışmaktan hoşlanmadıklarını ve onlardan mesleki gelişimlerine katkı sağlayamadıklarını anlatmışlardır.

**4.8.1 Tek yönlü iletişim kuran.** İnsan sosyal bir varlıktır. Sosyal olan bu varlık için de iletişimin gücü elbette önemli olacaktır. Aynı okul içerisinde bulunan yönetici ve öğretmenin iletişiminin niteliği, okulun amaçlarının gerçekleşmesinde büyük önem taşıyacaktır. Yönetim süreci olarak iletişim, edinilen bilgi ve anlayışın bir kaynaktan çıkıp, belirli bir kanal yoluyla ve oluşturulan kodlamalarla alıcıya ulaşması ve alıcı tarafından anlamlandırılması sürecidir (Reitz, 1977). İletişimin amacı; kararları etkilemek, geri besleme sağlamak, örgütteki gelişmeler hakkında çalışanlara bilgi vermektir (Bursalıoğlu, 1979).

Okullarda gerçekleşen iletişim sürecinde bilgiyi alan öğretmen ve bilgiyi veren de okul müdürüdür. Okul müdürü makam gücünün de etkisiyle öğretmenlere göre daha etkin bir konumdadır. Bilgiyi aktaranın ve alanın sahip olduğu bilgi ve tutum, bilginin ne şekilde algılandığıyla yakından ilgilidir. Okul müdürü yukarıdan aşağıya bilgi aktaran kişi olursa ki bu tek yönlü bir iletişim olacak, etkili olan çift yönlü iletişim sağlanamayacaktır. Çift yönlü iletişim kurabildikleri müdür-öğretmen etkileşiminde öğretmenler kendilerini daha rahat hissederler.

*Diğer müdürlerimle devam edeyim. Daha sonra bir görevlendirme müdürle çalıştım. O da sadece okulu toplamaktı. Amacı bizimle iletişimi yoktu. Mesela konuşurken çok hoş olmayan sözcükler kullanıyordu. Yani karşısındakini kırıp kıramayacağını düşünmüyordu. Tabii öyle olunca çok fazla diyaloga girmek istemiyordu. Belli bir süre sonra şey oluyor, benim ona ihtiyacım yok, nasılsa ben kendi başımın çaresine bakarım, dersime girer çıkarım, iletişime geçmem. Bir şekilde kendinizi soyutlamaya başlıyorsunuz; ama tabii ki soyutlamıyorduk. Yine danışıyorduk, çiğneme gibi bir olay yoktu; ama eski müdürüm kadar çok samimi olmuyorduk. O yüzden çok bir şey kattığını düşünmüyorum bana. Onun zamanında okulun aksaklıklarını gördüm. Mesela; tek yaptığı okulda öğrenciler üzerinde otorite kurup disiplin sağlamaktı. Evet, güzel! Bir açıdan da onu gördüm. Çünkü çocuklar üzerinde bir otorite yoksa çok dağılıyorlar. O müdürüm de sadece bu konu üzerinde uzmandı. Biz kağıt üzerindeki hiçbir şeyi yapmadık, gerek yok deyip geçiyordu. Çok uzun çalışmadık. 4-5 ay çalıştık.(Ayça)*

*...Son müdürümden memnun değildik, onu söylemedim de... Hiç odasından çıkmayan bir müdürdü o.(Aylin)*

Katılımcıların bir kısmı kendileriyle iletişim kurmaktan kaçınan, başıma iş çıkarmayın edasında olduğunu düşündüren, odasından çıkmayan, sadece evrak imzalatmak için yanına gittiklerinde gördükleri okul müdürleriyle çalıştıklarını ifade etmişlerdir (15/3). Kendileriyle iletişim kurmaktan kaçınan bu okul müdürüyle çalışmaktan memnun olmadıkları, bu sürecin mesleki gelişimlerine olumlu yansımadağı görüşündedirler. Bu bulgu Reitz ve Bursalıoğlu'nun iletişim konusundaki çalışmalarıyla örtüşmektedir.

**4.8.2 Ön yargılı düşünen.** Türk Dil Kurumu sözlüğünde ön yargı; “Bir kimse veya bir şeyle ilgili olarak belirli şart, olay ve görüntülere dayanarak önceden edinilmiş olumlu veya olumsuz yargı, peşin yargı, peşin hüküm, peşin fikir” olarak ifade edilir. İletişimde yıkılması en zor şey ön yargıdır ki bunu: “Ön yargıları parçalamak, atomu parçalamaktan zordur...” diyerek Albert Einstein dahi dile getirmiştir. Görüşmelerde özellikle Ahmet, okul müdürünün kendisine karşı ön yargılı olduğunu bildiğini, çalıştıkları sürenin sonunda bunu yıkmayı başardığını ifade etmektedir.

*İlk müdürümle, 5 yıl çalıştım. Uzun bir süreydi. En fazla onunla çalıştım zaten. Hani genelde hep olumlu geçti, hani bir de diyalogumuz çok iyiydi. İlk başta müdürüm bana karşı şeyle, nasıl diyeyim... “önyargılı”. İlk başta ön yargılıydı bana karşı. Gerek hani geldiğim yer, kıyafet, giyiniş, duruş, tarz... Bunlar çok önemli şeylerdi bence. Bunlarla da değerlendirmem lazım aslında. Maalesef değerlendiriliyoruz; ama daha sonra kendimi bir şekilde kabullendirdim. Gerek işte girişimciliğimle olsun, işte her taşın altına elimi koyarım. Kim ne oldu havasında değildir. Ben o okulda öğretmenlik yapıyorsam; o okul benden de sorulur, sadece müdürden değil. Etkinlik mi oldu, ben katılırım. Bir şey mi yapılması gerekiyor, okulun bir ihtiyacının karşılanması mı gerekiyor, ben de elimi atarım. Yapmam gereken ne varsa... Sade sınıfımla kalmıyordum.(Ahmet)*

Ahmet'in de ifade ettiği üzere okul müdürünün ön yargılı tutumu öğretmenleri ön yargıyı yıkmak üzere daha fazla çaba sarf etmeye zorlamaktadır. Her ne kadar katılımcımız Ahmet bu ön yargıyı yıkmayı başarsa da bunu başaramayan öğretmenler örgütten soğumakta, bu da öğretmenleri verimsizleştirmektedir.

**4.8.3 Katı tutum sergileyen.** Günümüzde okul müdürleri bağlı oldukları Milli Eğitim Mevzuatı sınırları içerisinde hareket ederek birlikte çalıştıkları

öğretmenleri ve bir bakıma belki kendilerini de kısıtlamak durumundadırlar. Öğretmenler tarafından bu durum çok olumlu bulunmamaktadır (15/5). Hale'nin görüşleri diğer katılımcıların ifadelerini yansıtmaktadır.

*...Tam anlamıyla kafasında motamot şeyler barındıran... Bunu kesinlikle yapmalıyız, yapmazsak üstlerim bana kızar edası...(Hale)*

Görüşmecilerden bazıları bu tarzı sergileyen okul müdürünün yönetmeliklere sıkışık kalmaları nedeni ile dediğim dedik tavırlar sergilediğini düşünmektedirler.

**4.8.4 Eşit davranmayan.** Katılımcıların bir kısmı birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin öğretmenler arasında ayırım yaptığı, gündelik hayatında arkadaşı olan öğretmenlerle ilişkilerini okul içerisinde de devam ettirdiklerini, kendilerine eşit davranmadığını düşündükleri yönünde fikir belirtmişlerdir (15/4).

*Eşitlik ilkesi yani sizin eşitlik ilkenizi bölebilecek tek şey o kişideki özveri olmalı. Herkes aynı, herkes eğitimci, herkes insan.(Yasemin)*

*Mesela ne yapıyordu biliyor musunuz? Eğer kendi çıkarı varsa öğretmenden, o öğretmen onun için bir numaraydı. (Ayla)*

Katılımcılardan Ayla ve Yasemin'in eşitlik konusundaki vurguları önemlidir ve diğer aynı görüşteki katılımcıların fikirlerini yansıtmaktadır. Katılımcıların okul müdürlerinin kendilerine karşı eşit davranmamasından dolayı olumsuz etkilendikleri ve çalışma heveslerinin kırıldığını ifade ettikleri görülmektedir.

**4.8.5 Duyarsız tavırlar sergileyen.** Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular arasında sadece evrak işine yoğunlaştığı düşünülen, öğretmenin sınıfın fiziki koşullarında ihtiyaç duyduğu alanları dikkate almak yerine göz ardı eden, “bakarız – yaparız” deyip aslında bir şey yapmayan müdür algısı açığa çıkmaktadır. Kendilerine bunu hissettiren okul müdürü ile çalışmaktan fayda sağlamadıklarını ifade eden katılımcılar mevcuttur (15/6). Ayça'nın görüşleri diğer katılımcıların görüşlerini özetle ifade eder niteliktedir.

*Hep yaparız derdi ama yapmazdı. Evrak, yönetmelik konusunda çok iyiydi, avukat gibiydi ama sınıf ya da okul derterimizi çözmezdi. (Ayça)*

Katılımcı görüşlerinden anlaşıldığı üzere ilettikleri sorunlara duyarsız kalan okul müdürleriyle çalışan öğretmenler bir süre sonra örgütten soğumaktadırlar.

#### **4.9 Okul Müdürünü Tanımlamaya İlişkin Kullanılan Metaforlar**

Okul yöneticisinin makam gücünden daha önemli olan gücü onun insanlar üzerinde bıraktığı etki ve bunun algılanış biçiminin gücüdür. Her öğretmen çalıştığı

okul müdürünü farklı anlamlandırma ve ifade etme meylindeydir. Bu durumda karşımıza “metafor” kavramı çıkmaktadır. Metafor kelimesi, “meta” ve “pherein” sözcüklerinden oluşmuş bir birleşik addır. Meta; öte veya aşırı anlamına gelirken pherein; taşımak, yüklemek anlamındadır. O halde “metafor, bir yerden başka bir yere götürmek” anlamına gelir (Levine, 2005). Okulun yöneticisi, aynı zamanda öğretimsel lideri olan okul müdürü; okulun işleyişinde amaçladığı hedefe ulaşmak için çevresiyle sürekli bir etkileşim içinde bulunmak zorundadır. Bu etkileşim sürecinde öğrenci, öğretmen, veli ve diğer kişilerin zihinlerinde okul müdürü ile ilgili değişik algılar oluşacak, oluşan bu algılar eğitim-öğretim sürecinde kaçınılmaz etkiye neden olacaktır. Ayrıca kendisi hakkında neler düşünüldüğünü öğrenen okul müdürü de kendisini yeniden değerlendirme imkânı bulacaktır.

Araştırmaya katılan görüşmecilere yöneltilen “Müdür ..... dır; çünkü: .....” cümlesinde ifade bulan katılımcı öğretmenlerin yargıları, müdür metaforu olarak değerlendirilebilir ki bunlar görüşmecilerin büyük çoğunluğunun kullandığı “babacan” metaforudur. Görüşmeciler tarafından ifade edilen diğer metaforlar ise; “büyük öğretmen”, “sınav müdürü” olmuştur.

**Babacan/Baba** Katılımcıların en sık kullandığı metafor, babacan (15/9) olmuştur.

*Müdür, okulun babasıdır. Çünkü anne hata yapsanız da görmezden gelir; ama baba da öyle değil, yanlışını söyler. Biraz daha katıdır, disiplin olayı daha fazladır ya, belki bundandır. Okulun her şeyini bilecek müdür. Problemlerini, sıkıntılarını... Zor bir iş. (Ali)*

Baba ya da babacan metaforuna toplumun yüklediği anlamlar koruyucu, güven verici olarak düşünüldüğünde öğretmenlerin okul müdüründen hem algıları hem de beklentileri açığa çıkmıştır, diyebiliriz. Bir diğer nokta da bu kavrama yüklenen cinsiyet faktörü düşünüldüğünde görüşmecilerin hep erkek müdür ile çalışmalarının etkisi olduğu söylenebilir. Görüşmecilerden hiçbiri kadın müdürle çalışmamıştır.

**Büyük Öğretmen** Köy Enstitülerine hayran olduğunu, kendisine o öğretmenleri örnek aldığını ifade eden Yasemin ise;

*“Müdür büyük öğretmendir, çünkü ben okul müdürünün de büyük bir sınıf öğretmeni olduğunu düşünüyorum.”* diyerek kendi metaforunu anlatmıştır. Nasıl ki bizler sınıflarımızın öğretmeni isek okul da büyük bir sınıf gibi

düşünülürse okul müdürü de büyük bir sınıf öğretmeni olacaktır, demektir. Bu durumda katılımcının ifadelerinden tıpkı öğrencilerin başarısızlıklarından nasıl öğretmen sorumluydu öğretmenlerin başarısızlıklarından okul müdürü sorumludur yargısına ulaşılabilir.

**Sınav Müdürü** Sınav müdürü metaforu, görüşmelerde ortaya çıkan bir olgu olup üzerinde durulması gereken bir kavram olabilir. Ülkemizde son yıllarda okul müdürlerinin sınav kazanarak yöneticilik görevlerine başladıkları düşünüldüğünde böyle bir tabir belki yakın gelecekte belirli bir netliğe kavuşabilecektir. Görüşmecilerin az da olsa bir kısmı bu metaforu kullanmayı tercih etmişlerdir (15/3).

*Hep, yaparız, derdi; ama yapmazdı. Evrak, yönetmelik konusunda çok iyiydi, avukat gibiydi; ama sınıf ya da okul dertlerimizi çözmedi. Belli bir süre sonra biz ona saygımızı yitirdik. Sıkıntı olduğunda “Neden gidip konuşalım, değişen bir şey olmuyor.” demeye başladık. Bence müdürlerde sınavdan ziyade bir yaşanmışlık aramaları lazım.(Ayça)*

*...“sınav müdürleri” o evrak düzgün olsun, işte şu şöyle olsun, bu böyle olsun, duvar boyanmış mı, o olmuş mu, bu olmuş mu? Eğitimin nasıl gelip geçtiğinden haberdar olmadıklarını düşünüyorum. Yani kendi masalarından kalkamıyorlar, koridorlara çıkamıyorlar, sınıflara giremiyorlar. Öğretmenler ne yapıyor, bakamıyorlar; ama o eski müdürlerin o evrakların hiçbiri umurlarında değildi. Ya o işler bir şekilde oluyordu. Belki şimdi evrak yükü daha fazla ama onlar hiç öyle kaygıyı taşıyorlardı ve daha çok eğitime önem verdiklerini düşünüyorum.(Kenan)*



## 5.Bölüm: Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular üzerinde tartışılmış, sonuçlar tespit edilmiş ve gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

### 5.1 Tartışma

Bu araştırma katılımcı 15 öğretmenin kariyerlerinin ilk 5 yılında birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin mesleğe yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi amacıyla, nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Çalışma 15 öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır ve katılımcıların görüşlerini yansıtmaktadır. Bu nedenle çalışmanın sonuçları geniş bir alanı yansıtmamakta yine de araştırma sonucunda elde edilen bulgular konu hakkında farklı bir bakış kazandırmayı sağlamaktadır.

Öğretmenlerin mesleğe başlarken; üniversite yıllarında aldıkları eğitim sonunda öğrendiklerini bir an önce öğrencilerine aktarma gayreti içerisinde olmaları, çok şey başarma arzuları göreve heyecanla ve idealist düşüncelerle adım atmaları sıkça görülen bir durumdur. Huberman (1988) göreve yeni başlayan öğretmenlerin; görevin karmaşıklığını düşündüğü günlerde idealleri ile günlük olayları karşılaştırması sonucunda bunlarla nasıl baş edeceğine dair bir kaygı duyduğunu ve bu nedenle gerçek şoku yaşadıklarını ifade eder. Bu kadar coşkulu başlangıca rağmen yaşanan gerçek şokun ardından kaygılarının giderilmesinde okul müdürlerinin yeterince destek olmadığını, idealizmlerinin bir süre sonra söndüğünü anlatan görüşler, bunun nedenini okul müdürü ve tavırları ile bağlantılı bulmaktadırlar.

Kariyere giriş evresindeki öğretmenin göreve başlarken mesleki beklentilerinin; okul müdürü tarafından iyi karşılanma, veliler ve çevre tarafından saygı görme, öğrencilik yıllarında öğrendiği her şeyi uygulayabilme olduğu söylenebilir. Yalçınkaya'nın (2002) belirttiği gibi çok şey başarma arzusunun yüksek olması katılımcıların tümünde mevcuttur. Bu beklentiler sıkça okul müdürü tarafından gözardı edilmiş ve göreve yeni başlayan öğretmenin hayal kırıklıkları yaşamasına neden olmuştur. Kendilerini göreve başladığında “sudan çıkmış balık” gibi hissettiğini söyleyenler yaşadıklarını aslında güzel özetlemişlerdir.



Doğu Anadolu veya Güney Doğu Anadolu Bölgeleri'ndeki herhangi bir ilde, ya da İstanbul'da göreve başladıklarını belirtmelerine rağmen, görüşmecilerin hepsinin ilk görev yeriyle ilgili kaygılarının olduğu açığa çıkmıştır. Bu kaygıların temel nedeninin bilinmeyen yeni bir yere ve yeni bir işe alışma temelli olduğu görülmektedir. Ülkenin doğusunda göreve başlayanların kaygıları o yıllarda yaşanan terör olaylarından dolayı duyulan korku, bölgede konuşulan farklı diğer bir dili bilmeme endişesi, farklı etnik kökenden kaynaklanan ürkeklik, okul fiziki şartlarının yetersizliği olarak ifade edilebilir. İstanbul'da göreve başlayanlar da yaşadıkları kaygıları; çoğunlukla kentin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olduğu bölgelerinde başlamalarından dolayı okulun fiziki şartlarının kötü olmasından, kalabalık sınıf mevcutlarından ve velilerden istedikleri desteği görememekten kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bütün bu olumsuzluklar içerisinde okul müdürlerinden bekledikleri tatlı dil, güler yüz ve "Ben sizin yanınızdayım." hissi olmuştur. Bunu zaman zaman bulmuş olduklarını düşünmelerine rağmen, yeterli olduğu yönündeki görüşler azdır. Okul müdürü ilgi ve desteğini bulduğunu düşünen katılımcılar çevresel sıkıntıların, yoklukların üzerinden okul müdürlerinin sayesinde etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. Göreve başladıkları ilk yerlerdeki zor şartları okul müdürlerinin onlara verdiği güven duygusuyla aştıklarını bunun da genel anlamda kendilerine güvenmelerini sağladığını dolayısıyla mesleki tutumlarına etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Kariyere giriş evresindeki öğretmenlerin en büyük beklentisinin okul müdürleri ile kurmayı düşündükleri etkili iletişim olduğu görülmektedir. Bu dönemde öğretmenin gözündeki müdür algısı babacan, güler yüzlü, tatlı-sert, yönlendiren, destek veren gibi ifadelerle anlamlandırıldığından bu konudaki ilk beklentinin iletişim boyutu olduğu açığa çıkmaktadır. Okul müdürlerinin tecrübelerinden faydalanmak, hiç bilmedikleri yeni görevlerinde müdürlerinin yanlarında olduğunu hissetmek yine beklenen müdür mentorluğudur. Lyons ve Scroggins (1990), Pocklington ve Weidling (1996), Feiman-Nemser, Carver, Schwille ve Yusko (1999), Harris (2002) gibi araştırmacıların mentorluk ile ilgili yaptığı çalışmaların bulguları ile katılımcılardan edinilen bulgular büyük oranda örtüşmektedir.

Öğretmenlerin mesleğe olumlu bakışları ve mesleki gelişimleri için okul müdürlerinden beklentilerinin, kendilerini iyi hissetmelerini sağlayan okul müdürleriyle daha olumlu şartlarda çalıştıkları yönündedir. Bu anlamda bekledikleri okul müdürü özellikleri; kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan, tatlı-sert

tavırlarıyla onlara yapmaları gereken işleri hatırlatan, güler yüzlü, ilişkilerinde samimi-içten olan, öğretmenini destekleyen, iletişime açık, mesleki gelişime önem veren, öğretmeni motive eden, öğretmeni iyi tanıyan, eşit davranan, ön yargısız, öğretmene model olan kişiler olmaları yönündedir. Okul müdürlerinin kolaylaştıran, bir arada tutan kişi olması da diğer beklentiler arasındadır. Bütün bu müdür özellikleri literatürde güçlendirici liderlik olarak ifade edilen liderlik stiliyle uyum içindedir.

İletişime açık, mesleki gelişime önem veren okul müdürlerinin göreve yeni başlayan öğretmenlere destek oldukları görülürken, bu grubun dışında kalan müdürlerin aynı desteği vermedikleri saptanmıştır. Görüşmecilerin hemen hepsinin, odasından çıkmayan, sadece kağıt üzerinde iş yapan, onlarla iletişim kurmayan okul müdürlerinden hoşnut olmadığı sonucu çıkmıştır. Böyle okul müdürlerinin mesleklerine hiçbir katkısının olmadığını söyleyen öğretmenlerin sayısı fazladır ki bu durum okul müdürlerinin kendilerini değerlendirmeleri gereken bir konudur.

Göreve yeni başlayan öğretmen okul müdürü ile kuracağı iletişimde ast-üst ilişkisinden dolayı kendini kısıtlanmış hissetmekte ve danışabileceği kişiyi kendisinin seçmesinin gerektiğini düşünmektedir. Bu durumda seçtikleri kişiler genelde diğer öğretmen arkadaşları olmuştur. Öğretmenin bu seçimi Nea'nın (2005) mentor denktir (equal), mentorlar denetlemezler ve göreve yeni başlayanların akranları ya da iş arkadaşları içerisinde seçtikleri kişilerdir görüşünü desteklemektedir. İhtiyacı olan mesleki mentorluğu arkadaşlarından, rehber öğretmeninden, yakın çevresinden giderebildiğini düşünen öğretmenin bu durumda okul müdürlerinden beklentileri, okulun fiziki koşullarının düzenlenmesi yönüne kaymıştır. Bu beklentisi karşılanan öğretmen daha rahat çalıştığını ve bunun da başarısını artırdığını düşünmektedir. Etkili mentorun özelliklerini “sıcak karşılama, şahsen ilgilenme, bilgi, beceri ve tecrübelerini paylaşma, destek verme, teşvik etme, yol gösterme, mesleki normlara ulaştırma, kendini öğretmen ile eşdeğer görme” (Peterson, 2011; akt. Bakioğlu, 2013) olarak ifade eder. Kariyere giriş evresindeki öğretmenlerin mentorlarını kendilerinin seçiyor oldukları sonucuyla Peterson'un çalışma sonuçları desteklenmiştir.

Seçilen mentorlar rehber öğretmen, zümre öğretmen arkadaşları, yakın çevrelerindeki diğer meslektaşları, kendi tecrübeleri, bağlı olduğu sendika veya sivil toplum kuruluşları olarak ifade edilmektedir. Yönetmelik gereği kendilerine bir rehber öğretmen tanımlaması yapılması gerektiği üzerinde görüşmecilerle konuşulduktan

sonra bu durum hakkında onlardan alınan bilgiye göre; kendilerine bir rehber öğretmen tanımlandığı; fakat büyük çoğunluğunun bunu sadece kağıt üzerinde bir uygulama olarak gördüğünü söylemiş, olması gerektiği gibi bir rehber öğretmen desteği alamadığını belirtmişlerdir. Bu bulguya göre ülkemizdeki rehber öğretmen tanımlanma uygulamasının istenen düzeyde olup olmadığının incelenmesinin önemi açığa çıkmıştır.

Kendi tecrübelerinden öğrenmeyi seçen öğretmenlerin bunu tercih nedenleri olarak, görev yerlerindeki diğer arkadaşlarının da kendileri gibi tecrübesiz olması, okul müdürüne sormaktan çekinmeleri, okul müdürü ve kendilerini farklı kulvarda görüyor olmaları ve kendi kişilik özellikleri sayılabilir. Görüşmecilerin hemen hepsi, öğretmenliğin sınıfta öğrenildiği, fakültede yeteri kadar öğrenilmediği fikrinde birleşmişlerdir. Mezun olurken hayallerinde yer alan tozpembe sınıfı, göreve başladıklarında bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Bütün görüşmeciler fakültede öğrendikleri bilgileri sınıflarında uygulayamadıklarını, kendilerince deneyerek bir yol bulmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Bu durumda göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf içerisinde güçlükler yaşadıklarını anlatan diğer çalışmalardakilere eş bulgulara ulaşılmıştır. Görüşmecilerin yaşadıkları sıkıntıları; hayallerindeki ortamla karşılaşamama, Milli Eğitim Müfredatı tarafından kısıtlandığını hissetme, teoriyi pratiğe dönüştürme sıkıntısı, ihtiyaç duyduğu koç-mentor desteğini bulamama olarak gruplandırabiliriz.

Araştırma için önemli olacağı düşünülmesi de sadece bir görüşmecinin sendika ve sivil toplum kuruluşlarından mesleki gelişimine katkı sağladığını ifade etmesi de üzerinde düşünülebilecek bir durumdur. Okul müdürleri öğretmenlerin sendikal etkinliklere katılmaları ya da sendika bilinci konusunda yeterli desteği göstermemekte midir?

Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını incelemek üzere sorulan sorulara alınan cevaplara bakarak, istenen düzeyde bir katkının olmadığı sonucuna ulaşmak mümkün olabilir. Bu durumu katılımcıların önemli bir kısmı görüşlerini “Okul müdürü idarecidir, ben sınıfta öğretmenim, onun bana çok katkısı olmaz, alanlarımız farklı bir kere” diyerek belirtmişlerdir. Onların bu görüşleri Fessler’in (1985) idareciliği görevi gereği olarak öğretimi merkeze almayan, yönetime ağırlık veren bir konum olduğunu ifade ettiği görüşüyle katılımcılarının görüşlerinin

sıkı bir bağı vardır demek kaçınılmazdır. Mesleğe yeni başlayan öğretmen sınıf içerisinde karşılaştığı soruların cevaplarını almak konusunda okul müdürüne danışmamaktadırlar. Fullerton & Maldarez (1998) mentorun beş karakteristik özelliğinden bahseder ki bunlar; ilham veren olması, araştırmacı yönünün bulunması, kapalı kapıları açan kişi olması, hizmet alana yanında olduğunu hissettirmesi, yardımcı olması olarak ifade edilir. Katılımcıların belki de okul müdürlerinde bu özellikleri bulamadıklarını düşünmeleri varsayımıyla onların mentorluğunu kabul etmedikleri de bir olasılıktır. Buna rağmen etkili müdür desteği aldığını söyleyenler olduğu gibi, okul müdürünü sevdiği için işine daha çok sarıldığını ifade eden görüşmeciler de olmuştur. Erkek öğretmenlerin kesin bir şekilde okul müdürlerinin kendi mesleki gelişimine katkısının olmadığını düşünmeleri dikkat çekicidir.

Katılımcıların aklındaki okul müdürü ile ilgili metaforların babacan, büyük öğretmen, sınav müdürü olduğu ortaya çıkmıştır. Babacan metaforunun aslında bir baba gibi kendilerini koruyan, güven veren, hataları olduğunda yol gösteren, halden anlayan yönetici beklentileri nedeniyle günlük hayattaki baba kavramı ile örtüştüğü açığa çıkmıştır. Babacan müdürle çalışan öğretmenler, bu durumun mesleki kariyerlerinde olumlu etkileri olduğu görüşündedirler. Büyük öğretmen metaforu da sadece bir kez kullanılmış olmasına rağmen böyle düşünen öğretmenin gözündeki anlamı açısından düşünülmesi gereken bir metafordur. Bu görüşteki öğretmen okul müdürünün, okuldaki tüm öğretmenlere bir öğretmen gibi yaklaşması gerektiğini ifade etmektedir ki bu da güçlendiren, öğretimsel lider beklentisidir denilebilir. Diğer metafor da sınav müdürü olmuştur. Böyle olduğu düşünülen müdürlerin okullarında sadece evrak işleriyle ilgilendikleri ve öğretmenlerin bu durumdan mesleki katkı sağlayamadıkları ve hatta okul müdürlerinden uzaklaşmalarına neden olduğu sonucu çıkmaktadır.

Görevdeki ilk 5 yıl içerisinde türlü sebeplerle sıkıntılar yaşayan öğretmenlerin yine de mesleği bırakmayı düşünmemeleri Ewing'in (2001) işe yeni başlayan öğretmenlerin %40'nın sınıf yönetimi, kendisini yetersiz hissetme, yeni bir ortamda kendini yalnız hissetme, meslektaşlarından beklediği desteği görememe, üzerindeki aşırı iş yüklemesinden dolayı stres hissetme, göreve başlamadan önce okulda karşılaşacağı gerçekler hakkında bilgi sahibi olamama, idareci ve meslektaşlarının kendilerinden beklentilerinin yüksek olması gibi nedenlerle işten ayrıldıklarını belirtmiş olduğu araştırma bulguları ile zıt bir durumdur.

## 5.2 Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, ğretmen olmayı istemenin, ğretmenliği seçmenin bilinçli ve arzulanan bir süreç olduğu, mesleğe isteyerek ve büyük bir idealizmle başlandığı söylenebilir. Mesleği tercihte yakın çevredeki modellerin, içsel uyarıların etkisi bulunmaktadır. Bu kadar istekle seçilen öğretmenlik mesleğinin bile eğitim sürecinin tamamlanması sonunda göreve başlangıcının çok da kolay olmadığı açığa çıkmaktadır. Göreve başlayan ğretmen mutlaka zorluklar yaşayacak, desteğe ihtiyaç duyacaktır ki genelde ihtiyacı olan alanlarda kendisine destek sağlayacak mentoru kendisi seçme eğilimindedir. Bu da mentorun denk olması gerektiğini ifade eden çalışmalarla araştırmanın bu sonucu desteklenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleklerine karşı geliştirdikleri olumlu davranışlarda okul müdürlerinin etkisinin olduğuna dair önemli bir bulguya ulaşılamamıştır. Yine de bir desteğe ihtiyaç duydukları gerçeği ile, kariyere giriş evresindeki öğretmenlerin bu evrede yaşadıklarının mesleki yaşantıları süresince diğer evrelere geçişlerinde etkisinin olacağı düşünüldüğünden; etkili bir mentorluk sürecinin olumlu etkileri göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenlerin mesleklerine karşı geliştirdikleri olumsuz davranışlarda okul müdürlerinin bir etkisi olmadığı, görüşmecilerin böyle bir olumsuz davranışlarının olmadığını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yine de öğretmenlerin mesleki kariyer planlarında okul yöneticilerinin etkilerinin önemli olduğu ve rol model alınacak yöneticilere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

## 5.3. neriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayanarak öğretmenlere, okul müdürlerine, gelecekte yapılacak araştırmalar için araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

**5.3.1 Öğretmenlere neriler.** ğretmenlerin okul müdürlerinin de birer ğretmen olduğunu akıllarında tutmaları belki onları daha farklı gözle görmelerine yardım eder ve okul müdürlerinden yararlanma yoluna gitmelerini sağlayabilir.

Desteğe ihtiyaç duydukları alanlarda soru sormaktan çekinmemeli ve çok tecrübeli buldukları kişilerin de mesleki kariyerlerinin ilk yıllarında bu süreçten geçtiğini unutmamalıdır.

Hizmet içi eğitim konusunda ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitimlere katılmalıdırlar.

**5.3.2 Okul müdürlerine öneriler.** Okul müdürleri; göreve yeni başlayan öğretmen ile iletişim kurmasının, onu iyi karşılamasının, çevre ile iletişimde köprü görevi görmesinin, güven vermesinin öğretmenlerin beklentilerinden biri olduğunu unutmaması gerekmektedir. Bu beklentiyi karşılamak için okul müdürü, etkili iletişim sürecini başlatan kişi olması gerektiğini göz ardı etmemelidir.

Okul müdürleri, kendilerinin de öğretmenliğe başladıkları ilk yılları akıllarına getirip empati kurmalıdırlar. Hatta hatalarından ve onlardan öğrendiklerinden bahsetmeleri, öğretmenler üzerinde olumlu etki bırakacağından kendi mesleki tarihçelerini anlatırken objektif olmaları öğretmenlerin gözündeki inandırıcılıklarını artırabilecektir.

Yönetmelikler, okul idari işleri arasında sıkışıp kalan okul müdürleri odalarından çıkıp öğretmenler ile yüz yüze iletişim kurmayı ihmal etmemelidir.

Hizmet içerisinde mesleki gelişime önem vermeli, kendilerini de zamana uyarlamalı ve böylece astlarına rol-model olabilmelidirler.

Mesleğe yeni başlayan öğretmene rehber öğretmen tanımlarken daha dikkatli davranmalı, öğretmenin destek alabileceği kaynakların sürekliliğini sağlamak için de okullarında öğretmenlerin birbirine yardım edip paylaşımlarda bulunabilecekleri meslektaş mentorluk sistemi kurmalıdırlar.

Belirli aralıklarla, sadece mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle değil tüm öğretmenlerin katılacağı mesleki tecrübe paylaşım ortamları hazırlayarak kariyer planları, mesleki gelişim hedefleri üzerinde görüşmeler yaparak mentorluk görevini üstlenmelidirler.

**5.3.3 Araştırmacılara öneriler.** Bu araştırma sadece resmî okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Resmî okullarının çalışma ortamı ve işleyişi özel okullardan farklı olduğundan, resmî okullarda yapılan bu araştırma, özel okullarda da yapılabilir.

Ayrıca böyle bir araştırma farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin müdürlerinde ihtiyaç duydukları iletişim şekilleri üzerinde de yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (Ed.). (1998). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (Ed.). (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara, Pegem Yayınları.
- Ataklı, A. (1992). Verimlilik için işe alıştırmaya eğitimi ve önemi. *Verimlilik Dergisi*, 21, (3), 7-22.
- Atay, K. (2001). İlköğretim okul müdürlerinin genel tutum ve davranışları. *Eğitim Yönetimi*, 28, 471- 482.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin Başarılarının Değerlendirilmesi, Araştırma ve Model Önerisi. II.Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. Marmara Üniversitesi. İstanbul, s. 184-197.
- Bakioğlu, A., Hacıfazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim denetmenleri ve mentorluk. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,12, 39-52.
- Bakioğlu, A., Dalgıç, G. (2013). Yansıtıcı Düşünme ve Uygulamadaki Olası Engeller: Türkiye ve Danimarka'dan Okul Müdürlerinin Deneyimleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.
- Bakioğlu, A. (2013). Eğitimde mentorluk (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (Ed.). (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Botello, M. & Glasman, N.S. (1999). Dimensions of Teacher In-Service Training For School Improvement, *International Journal Of Educational Management* 13/1 [1999] 14-24.
- Bursalıoğlu, Z.(1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlenmek*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2013, Kasım). *Okul yöneticiliğinde alternatif bir gelişim modeli: e-mentorluk*. 8. Ulusal EğitimYönetimi Kongresi'inde sunulan bildiri. Marmara Üniversitesi, İstanbul.



- Cullingford, C. (2006). *Mentoring in education: An international perspective. wiltshire: Antony Rowe.*
- Çağlar, A., Yakut, Ö., Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi, (6) 1*, 61-80.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dağlı, A.T. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 137-156.
- Dalgıç, G. (2006). *Okul Yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi İstanbul ve Kopenhag Örneği*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dalgıç, G. (2014). *Eğitimcilerde yansıtıcı düşünme*, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Demirtaş, Z. ve Yıldırım, N. (2010). Aday Öğretmenlerin Kendi Yönetmelik Yeterliklerine İlişkin Algıları, Yüksek Lisans Tezi.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 63-77.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwillw, S., & Yusko, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. in M. Scherer (Ed). *A better beginning: Support and mentoring new teachers* (pp.3-12), Virginia: ASCD.
- Eğitim Fakültesi Ders Programı*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Web Site: <http://www.uludag.edu.tr/Bologna/dereceler/dt/33/dl/en/b/3/p/347> adresinden 25/08/2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gökçe, T.A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 137-156.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 20*, 167-179.
- Gündüz, Y. (2013). Öğretmenlerin Kariyer Geliştirmelerinde Müdürlerin Liderlik Rolünün İncelenmesi. OMÜ Eğitim Fakültesi.



- Gratch, A. (1998). Beginning Teacher and Mentor Relationships. *Journal of Teacher Education*, 49(3), pp 220-225.
- Harris, A. (2002). School improvement: What is in it for schools London: Routledge Falmer.
- Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Web Site: G:\08072014\FlipBook.mht 11.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization Of Student Teachers. *American Educational Research Journal* 27,2:279-300.
- Johnson, Lisa E. (2008). Teacher Candidate Disposition: Moral Judgement Or Regurtation? *Journal Of Moral Education* Vol. 37, No 4, December 2008, pp. 429-444.
- Karakuş, M. ve Toprak, M. (2013, Kasım). *Algılanan müdür desteği, müdüre duyulan güven, işe duyulan ilgi ve değişime bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, S. (1999). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Lyons, W., Scroggins, D., & Rule, P. (1990). The mentor in graduate education. *Studies in Higher Education*, 15(3), 277-285.
- MEB. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2423.
- Özdemir, T.Y., Kartal, S.E., Yirci, R. (2013, Kasım). *Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 19-23.
- Özmuşul, M. (2010, Eylül). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye incelemesi*. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan sözlü bildiri. Kıbrıs Üniversitesi, Kıbrıs.
- Polatoğlu, A. (1988). Türk kamu örgütlerinde ast üst iletişimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 21.
- Resmî Gazete (1973), sayı: 14574. Milli Eğitim Temel Kanunu.

- Resmî Gazete (1983), sayı: 18090. Aday Memurların Yetiştirilmesine Dair Genel Yönetmelik.
- Resmî Gazete (1998), sayı: 23487. MEB, Her Derece ve Türdeki Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik.
- Resmî Gazete (2003), sayı: 25212. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
- Resmî Gazete (2006), sayı: 26098. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği.
- Sağiroğlu, S. (2012). *Eğitim yönetici yardımcılarının atandıktan sonraki süreçte yaşadıkları sorunların incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Sezer, Ş. ve Akan, D. (2013, Kasım). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişki*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Marmara Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Sezgin, F., Koşar, S., Er, E. (2013, Kasım). *Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede yetiştiriciliğin (mentorluk) rolü*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Marmara Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tebliğler Dergisi, sayı: 2508.
- Tomlison, P.D., Hobson, A.J., & Malderez, A. (2010). Mentoring In Teacher Education. In McGraw B., Peterson, P.L. & Baker, E. (Eds), International Encyclopedia Of Education (3rd Edition), (pp.749-756). Oxford: Elsevier.
- Uzunçarşılı, Ü. ve Özdayı, N. (1997). Okul yöneticilerinin yaratıcılık ile liderlik özelliklerinin araştırılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(9), 359-367.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. 54 (2), pp.143-178.
- Yalçın, M., Erginer, A. (2012). İlköğretim Okullarında Okul Müdürlerine İlişkin Metamorfik Algılar. 1. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2 (2012), 229-256.

- Yalçinkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 153-154.
- Yan, H. (2009). Teacher Training In China And A Practical Model: E-Training Community (Etc). *Campus-Wide Information Systems* Vol. 26(2), pp.114-121.
- Yeşilyaprak, B. (2005). Eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.

## EKLER

### EK A. SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN DAVET MEKTUBU

Şubat 2014

Sayın .....

Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek Lisans Programı tez çalışmamı sürdürmekteyim. Çalışmamın amacı; öğretmenlerin kariyerlerinin ilk 5 yılı içerisinde çalıştıkları okul müdürlerinin mesleklerine etkilerine dair görüşlerini incelemektir. Araştırmada sınıf öğretmenleri ile mülakat yöntemiyle görüşmekteyim.

Ekli dosyada görüşme soruları ve görüşme ile ilgili diğer bilgileri içeren davet mektubunu bulabilirsiniz. Araştırmada katılımcı olarak yer almak isterseniz sizin için uygun bir zaman belirleyip görüşebilmeyi çok isterim.

Saygılar,

Arzu BAŞ

Bahçeşehir Üniversitesi

Eğitimi Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

## EK B. KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRME ONAY MEKTUBU

Şubat 2014

Sayın .....

Bu bilgilendirme onay mektubu kariyerinin ilk 5 yılındaki sınıf öğretmenleri ile yaptığım araştırmaya katılımınız için yazılmıştır. Araştırmanın amacı; öğretmenlerin kariyerlerinin ilk 5 yılı içerisinde çalıştıkları okul müdürlerinin mesleklerine etkilerine dair görüşlerini incelemektir. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans öğrencisi olarak devam etmekteyim. Profesyonel olarak ise İstanbul ili Güngören ilçesi Atatürk İlkokulu müdürü olarak çalışmaktayım.

Sizinle yapmak istediğim sohbet aşağıdaki sorular çerçevesinde yapılacaktır: Sohbetimiz yaklaşık olarak 30 dakika sürecektir.

1. Mesleğe yeni başladığınızda mesleğinizle ilgili mesleki, genel beklentileriniz nelerdi, beklentileriniz karşılandı mı?
2. Mesleki kariyerinizin 1-5 yıllık dönemi içerisinde okul müdürünüzden/müdürlerinizden beklentileriniz neydi? Okul müdürünüz/müdürleriniz beklentilerinizi karşılayabildi mi?
3. Okul müdürünüzün/müdürlerinizin mesleğe bakış açınıza olumlu ya da olumsuz etkisi oldu mu? Açıklar mısınız?
4. Okul müdürünüzün/müdürlerinizin mesleki gelişiminize katkısı oldu mu? Açıklar mısınız?
5. Yeni başlayan öğretmenlerin olumlu duygular içerisinde çalışabilmeleri için okul müdürlerine önerileriniz nelerdir?

Görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt edilecektir. Katılımcıların kimlikleri ve verdikleri bilgiler bir kod ile kaydedilecek, gizlilik korunacaktır. Görüşmeler tarafımda yazılı hale getirildikten sonra eklemek ya da çıkarmak istediğiniz yerleri onaylamanız için size gönderilecektir. Siz istemediğiniz müddetçe isminiz veya size ilişkin bilgiler araştırmada kesinlikle kullanılmayacaktır.

Sorularınız için [ar.bas@hotmail.com](mailto:ar.bas@hotmail.com) adresine elektronik mektup yollayabilir ya da 0 532 214 00 91 numaralı telefondan arayabilirsiniz. Arzu BAŞ

## EK C. SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

### Demografik Bilgiler:

Kaç yaşınızdasınız?

Kaç yıllık öğretmensiniz?

Çalıştığınız okulun adı nedir?

Mezun olduğunuz okul ve bölüm nedir?

Görev süreniz içinde kaç okul müdürü ile çalıştınız?

### Sorular:

1. Mesleğe yeni başladığınızda mesleğinizle ilgili mesleki, genel beklentileriniz nelerdi, beklentileriniz karşılandı mı? Bunu biraz açıklayınız?  
-Beklentileriniz karşılanmadı ise ne gibi hayal kırıklıkları yaşadınız?  
-İlk yıllarla daha sonraki yıllarınızı karşılaştırdığınızda beklentilerinizde ne gibi değişiklikler oldu? Değişiklik olmadı ise sebebini açıklayabilir misiniz?
2. Mesleki kariyerinizin ilk 5 yılında okul müdürünüzden/müdürlerinizden beklentileriniz neydi? Okul müdürünüz/müdürleriniz beklentilerinizi karşılayabildi mi?  
-Karşılanmayan beklentileriniz nelerdi?
3. Okul müdürünüzün/müdürlerinizin mesleğe bakış açınıza olumlu ya da olumsuz etkisi oldu mu? Açıklar mısınız?  
-Sizi en çok etkileyen bir anekdot anlatabilir misiniz?
4. Okul müdürünüzün/müdürlerinizin mesleki gelişiminize katkısı oldu mu? Açıklar mısınız?  
-Okul müdürünüz/müdürleriniz nasıl bir öğretmen olmanızı sağladı?  
-Bir gün siz de okul müdürü olmayı düşünür müsünüz?
5. Yeni başlayan öğretmenlerin olumlu duygular içerisinde çalışabilmeleri için okul müdürlerine önerileriniz nelerdir?  
- Ben olsaydım; ... yapardım diyebileceğiniz örnekler var mı?

## EK D. MÜLAKAT İRTİBAT ÖZET FORMU

Görüşme Şekli:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Sesli Kayıt: VAR/YOK

1. Görüşmede ortaya çıkan ana temalar ve konular nelerdi?
2. Sorulan her soru için birer cümlelik özet çıkar.
3. Görüşmeden elde ettiğim bilgi ya da fikirler nelerdir?
4. Görüşmede ilgimi çeken bir şeyler oldu mu?

## EK E. GÖRÜŞME DÖKÜMLERİ DEĞERLENDİRME MEKTUBU

Mart 2014

Sayın .....

Yaptığım yüksek lisans tezi araştırmamda yer aldığınız için çok teşekkür ederim. Ekli dosyada görüşmemizin dökümleri bulunmaktadır. Araştırmanın güvenliği açısından büyük önem arz ettiğinden, birkaç dakikanızı ayırıp görüşme dökümlerinizi okur, hata, yanlış anlama ya da eksikleri belirleyip beni arayabilir ya da elektronik mektup yazabilirsiniz. Önceden de konuştuğumuz üzere görüşmemizin gizliliği sağlanacak ve kimlik bilgileriniz saklı tutulacaktır.

Bana zaman ayırdığınız, araştırmama katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim. Bana [ar.bas@hotmail.com](mailto:ar.bas@hotmail.com) adresinden ya da 0532 214 00 91 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Saygılarımla,

Arzu BAŞ



EK F. EĞİTİM FAKÜLTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ DERS PROGRAMI

Dersin Kodu	Dersin Adı	Dersin Türü	T <sup>1</sup>	U <sup>2</sup>	L <sup>3</sup>	K <sup>4</sup>	AKTS	
<u>BIL1051</u>	BİLGİSAYAR I	Zorunlu	2	2	0	3	4	
<u>EBB1003</u>	EĞİTİM BİLİMİNE GİRİŞ	Zorunlu	3	0	0	3	4	
<u>SIN1001</u>	TEMEL MATEMATİK I	Zorunlu	2	0	0	2	5	
<u>SIN1011</u>	UYGARLIK TARİHİ	Zorunlu	2	0	0	2	4	
<u>SIN1013</u>	GENEL BİYOLOJİ	Zorunlu	2	0	0	2	6	
<u>ATA101</u>	ATATÜRK İLKELERİ VE DEVRİM TARİHİ I	Zorunlu	2	0	0	2	2	
<u>TUD101</u>	TÜRKÇE I YAZILI ANLATIM	Zorunlu	2	0	0	2	2	
<u>YAD101</u>	YABANCI DİL (İNGİLİZCE)	Zorunlu	3	0	0	3	3	
<b>Toplam</b>							<b>19</b>	<b>30</b>

2. Yarıyıl Dersleri

Dersin Kodu	Dersin Adı	Dersin Türü	T <sup>1</sup>	U <sup>2</sup>	L <sup>3</sup>	K <sup>4</sup>	AKTS
<u>BIL1052</u>	BİLGİSAYAR II	Zorunlu	2	2	0	3	4
<u>EBB1004</u>	EĞİTİM PSİKOLOJİSİ	Zorunlu	3	0	0	3	4
<u>SIN1002</u>	TEMEL MATEMATİK II	Zorunlu	2	0	0	2	5
<u>SIN1004</u>	GENEL KİMYA	Zorunlu	2	0	0	2	4
<u>SIN1012</u>	GENEL COĞRAFYA	Zorunlu	2	0	0	2	3
<u>SIN1014</u>	TÜRK TARİHİ VE KÜLTÜRÜ	Zorunlu	2	0	0	2	3
<u>ATA102</u>	ATATÜRK İLKELERİ VE DEVRİM TARİHİ II	Zorunlu	2	0	0	2	2
<u>TUD102</u>	TÜRKÇE II SÖZLÜ ANLATIM	Zorunlu	2	0	0	2	2

YAD102 YABANCI DİL (İNGİLİZCE) Zorunlu 3 0 0 3 3

---

**Toplam** **21** **30**

---

### 3. Yarıyıl Dersleri

Dersin Kodu	Dersin Adı	Dersin Türü	T <sup>1</sup>	U <sup>2</sup>	L <sup>3</sup>	K <sup>4</sup>	AKTS
<u>EBB2003</u>	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Zorunlu	3	0	0	3	4
<u>SIN2001</u>	GENEL FİZİK	Zorunlu	2	0	0	2	4
<u>SIN2011</u>	MÜZİK	Zorunlu	1	2	0	2	3
<u>SIN2013</u>	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR KÜLTÜRÜ	Zorunlu	1	2	0	2	3
<u>SIN2015</u>	FEN VE TEKNOLOJİ LABORATUVAR UYGULAMALARI I	Zorunlu	0	2	0	1	2
<u>SIN2017</u>	ÇEVRE EĞİTİMİ	Zorunlu	2	0	0	2	3
<u>SIN2019</u>	FELSEFE	Zorunlu	2	0	0	2	3
<u>SIN2021</u>	SOSYOLOJİ	Zorunlu	2	0	0	2	3
<u>ATA201</u>	NUTUK	Zorunlu	2	0	0	2	2
<u>SIN2003</u>	TÜRK DİLİ İ:SES VE YAPI BİLGİSİ	Zorunlu	2	0	0	2	3
<b>Toplam</b>						<b>20</b>	<b>30</b>

### 4. Yarıyıl Dersleri

Dersin Kodu	Dersin Adı	Dersin Türü	T <sup>1</sup>	U <sup>2</sup>	L <sup>3</sup>	K <sup>4</sup>	AKTS
<u>EBB2004</u>	ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIM	Zorunlu	2	2	0	3	5
<u>SIN2006</u>	ÇOCUK EDEBİYATI	Zorunlu	2	0	0	2	3

<u>SIN2010</u>	BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN ÖĞRETİMİ	Zorunlu	1	2	0	2	3	
<u>SIN2014</u>	GÜZEL YAZI TEKNİKLERİ	Zorunlu	1	2	0	2	3	
<u>SIN2016</u>	MÜZİK ÖĞRETİMİ	Zorunlu	1	2	0	2	3	
<u>SIN2018</u>	TÜRKİYE COĞRAFYASI VE JEOPOLİTİĞİ	Zorunlu	3	0	0	3	3	
<u>SIN2020</u>	SANAT EĞİTİMİ	Zorunlu	1	2	0	2	3	
<u>SIN2022</u>	FEN VE TEKNOLOJİ LABORATUVAR UYGULARI II	Zorunlu	0	2	0	1	2	
<u>SIN2024</u>	BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YÖNTEMLERİ	Zorunlu	2	0	0	2	2	
<u>SIN2004</u>	TÜRK DİLİ II:CÜMLE VE METİN BİLGİSİ	Zorunlu	2	0	0	2	3	
<b>Toplam</b>							<b>21</b>	<b>30</b>

#### 5. Yarıyıl Dersleri

<b>Dersin Kodu</b>	<b>Dersin Adı</b>	<b>Dersin Türü</b>	<b>T<sup>1</sup></b>	<b>U<sup>2</sup></b>	<b>L<sup>3</sup></b>	<b>K<sup>4</sup></b>	<b>AKTS</b>	
<u>EBB3005</u>	SINIF YÖNETİMİ	Zorunlu	2	0	0	2	3	
<u>SIN3003</u>	İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ	Zorunlu	3	0	0	3	5	
<u>SIN3005</u>	HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİ	Zorunlu	3	0	0	3	5	
<u>SIN3009</u>	MATEMATİK ÖĞRETİMİ I	Zorunlu	3	0	0	3	6	
<u>SIN3011</u>	DRAMA	Zorunlu	2	2	0	3	6	
<u>SIN3013</u>	FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİ I	Zorunlu	3	0	0	3	5	
<b>Toplam</b>							<b>17</b>	<b>30</b>

### 6. Yarıyıl Dersleri

Dersin Kodu	Dersin Adı	Dersin Türü	T <sup>1</sup>	U <sup>2</sup>	L <sup>3</sup>	K <sup>4</sup>	AKTS
<u>EBB3006</u>	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	Zorunlu	3	0	0	3	4
<u>EBB3008</u>	OKUL DENEYİMİ	Zorunlu	1	4	0	3	5
<u>ISL3008</u>	GİRİŞİMCİLİK	Zorunlu	1	0	0	1	2
<u>SIN3004</u>	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	Zorunlu	3	0	0	3	4
<u>SIN3010</u>	MATEMATİK ÖĞRETİMİ II	Zorunlu	3	0	0	3	4
<u>SIN3012</u>	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ	Zorunlu	3	0	0	3	4
<u>SIN3014</u>	FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİ II	Zorunlu	3	0	0	3	4
<u>SIN3016</u>	ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİ	Zorunlu	2	0	0	2	3
<u>SIN3018</u>	TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI	Zorunlu	1	2	0	2	2
<b>Toplam</b>						<b>22</b>	<b>32</b>

### 7. Yarıyıl Dersleri

Dersin Kodu	Dersin Adı	Dersin Türü	T <sup>1</sup>	U <sup>2</sup>	L <sup>3</sup>	K <sup>4</sup>	AKTS
<u>EBB4005</u>	REHBERLİK	Zorunlu	3	0	0	3	4
<u>EBB4007</u>	ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I	Zorunlu	2	6	0	5	8
<u>ÖEB4001</u>	ÖZEL EĞİTİM	Zorunlu	2	0	0	2	3
<u>SIN4011</u>	GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİMİ	Zorunlu	1	2	0	2	3
<u>SIN4013</u>	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİMİ	Zorunlu	2	0	0	2	3
<u>SIN4015</u>	TRAFİK VE İLK YARDIM	Zorunlu	2	0	0	2	3
<u>SIN4017</u>	CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK EDEBİYATI	Zorunlu	2	0	0	2	3
<u>SIN4019</u>	ETKİLİ İLETİŞİM	Zorunlu	3	0	0	3	3

<b>Toplam</b>								<b>21</b>	<b>30</b>
---------------	--	--	--	--	--	--	--	-----------	-----------

### 8. Yarıyıl Dersleri

Dersin Kodu	Dersin Adı	Dersin Türü	T <sup>1</sup>	U <sup>2</sup>	L <sup>3</sup>	K <sup>4</sup>	AKTS	
<u>EBB4004</u>	ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI II	Zorunlu	2	6	0	5	8	
<u>EBB4006</u>	TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE OKUL YÖNETİMİ	Zorunlu	2	0	0	2	3	
<u>SIN4002</u>	BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM	Zorunlu	2	0	0	2	4	
<u>SIN4006</u>	TÜRK EĞİTİM TARİHİ	Zorunlu	2	0	0	2	4	
<u>SIN4008</u>	İLKÖĞRETİMDE KAYNAŞMA	Zorunlu	2	0	0	2	4	
		Seçmeli				4	7	
<b>Toplam</b>							<b>17</b>	<b>30</b>

### 1. Yarıyıl Seçmeli Dersleri

Dersin Kodu	Dersin Adı	Dersin Türü	T <sup>1</sup>	U <sup>2</sup>	L <sup>3</sup>	K <sup>4</sup>	AKTS
<u>GSB0508</u>	GELENEKSEL TÜRK BEZEME SANATI; KAATI	Seçmeli	1	2	0	2	2

### 2. Yarıyıl Seçmeli Dersleri

Dersin Kodu	Dersin Adı	Dersin Türü	T <sup>1</sup>	U <sup>2</sup>	L <sup>3</sup>	K <sup>4</sup>	AKTS
<u>BEB4002</u>	FİTNESS-GÜÇ GELİŞTİRME II	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>BEB4004</u>	PLATES YENİ BAŞLAYAN II	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>BEB4006</u>	BASKETBOL YENİ BAŞLAYAN II	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>BEB4008</u>	TENİS YENİ BAŞLAYAN II	Seçmeli	2	0	0	2	3

<u>BEB4010</u>	KAYAK YENİ BAŞLAYAN II	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>BEB4012</u>	ESKRİM FLÖRE II	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>BEB4014</u>	ESKRİM EPE II	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>BEB4016</u>	TEATRAL ESKRİM II	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>BEB4018</u>	TEKERLEKLİSANDALYE ESKRİMİ II	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>BEB4020</u>	KAYAK ORTA SEVİYE II	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>BEB4026</u>	TENİS ORTA SEVİYE II	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>BEB4028</u>	EĞİTSEL OYUN II	Seçmeli	2	0	0	2	3

#### 7. Yarıyıl Seçmeli Dersleri

Dersin Kodu	Dersin Adı	Dersin Türü	T <sup>1</sup>	U <sup>2</sup>	L <sup>3</sup>	K <sup>4</sup>	AKTS
-------------	------------	-------------	----------------	----------------	----------------	----------------	------

#### 8. Yarıyıl Seçmeli Dersleri

Dersin Kodu	Dersin Adı	Dersin Türü	T <sup>1</sup>	U <sup>2</sup>	L <sup>3</sup>	K <sup>4</sup>	AKTS
<u>SIN4104</u>	CİNSEL BİLGİLER EĞİTİMİ	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>SIN4110</u>	FEN BİLGİSİNDE KAVRAM YANILGILARI	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>SIN4110</u>	ALAN YAZILARI VE RAPOR HAZIRLAMA	Seçmeli	2	0	0	2	3
<u>SIN4204</u>	SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ	Seçmeli	2	0	0	2	4
<u>SIN4206</u>	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖZEL KO.	Seçmeli	2	0	0	2	4
<u>SIN4208</u>	ÇAĞDAŞ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI	Seçmeli	2	0	0	2	4
<u>SIN4210</u>	ÇEVRE VE ÇEVRE SORUNLARI	Seçmeli	2	0	0	2	3

## Açıklamalar

- <sup>1</sup>T : Teori
- <sup>2</sup>U : Uygulama
- <sup>3</sup>L : Laboratuvar
- <sup>4</sup>K : Kredi

<http://www.uludag.edu.tr/Bologna/dereceler/dt/33/dl/en/b/3/p/347> adresinden  
25/08/2014 tarihinde edinilmiştir.

EK G.

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: Baş, Arzu

Uyruk: Türk (T.C.)

Doğum Tarihi: 15 Mayıs 1973, Elazığ

Medeni Durum: Bekâr

Telefon: 0532 214 00 91

e mail: [ar.bas@hotmail.com](mailto:ar.bas@hotmail.com)

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Mustafa Kemal Üniversitesi	1996
Lise	Ziya Gökalp Lisesi	1990

### İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2011-	MEB	Okul Müdürü
2011-1998	MEB	Müdür Yardımcısı
1998-1996	MEB	Sınıf Öğretmeni

### YABANCI DİL

İngilizce (Temel düzeyde)

### HOBİLER

Resim yapmak, fotoğraf çekmek, takı tasarımı yapmak, hayvan beslemek.



## SUMMARY

### EARLY CAREER STAGE CLASSROOM TEACHERS AND THEIR PRINCIPAL: PRINCIPAL'S EFFECT ON TEACHERS' VIEW OF THE PROFESSION

#### Introduction

##### General View

The teaching profession is defined as “a special expertise occupation which undertakes the state's education, training and management duties about them” in 43<sup>rd</sup> Article of National Education Fundamental Law numbered 1739 (Official Gazette, 1973, Number: 14574). According to Regulation on Elementary Schools the teacher taking its first active duty is referred as a “Candidate Teacher”. The candidate teacher who passes the central placement exam and begins to work actively might have difficulty in classroom management (Veenman, 1984), compliance to the environment and occupation, when they try to put theoretical knowledge gained in faculties like general knowledge, education of specific field and pedagogical formation into practice in class. The subject, compliance with the occupation, began to attract researches in 1990s (Gratch, 1998) as experiences of the teachers gained in first years have great importance on rest of their careers.

The fresh teacher is in a great need of learning in “early career period” (Bakioğlu, 1996). Thus, they need to plan their professional developments (Feiman-Nemser, Carver, Schwille & Yusko, 1999). Under these circumstances the trainings to be applied to the inexperienced teachers must be planned in an inter-disciplinary sense and must be seen as a period including consultation, teaching and influencing (Cullingford, 2006). On the other hand, the trainings in education must be designed with “career steps” approach, and all teachers shall be included in these applications (Tomlinson, Hobson & Maldarez, 2010). Being continuously in a training process is

important with regard to their professional development. In order to provide this development, principals are responsible for taking required measures. (Gündüz, 2013). The school administrators must have “technical, humanistic, conceptional qualifications”. The school administrator shall have humanistic qualifications, understand persons and groups, motivate them, have one-to-one and team work skills (Şişman and Turan, 2005).

The concept of traineeship which is seen important in providing employees' professional, personal and social developments expresses “a developmental relationship between the fresh and more experienced trainer” (Lyons & Scroggins, 1990). It is expected that trust of teacher towards principal (Stoner & Callager, 2010) and support given by principal (Cheng, 2011) will increase the interest for the job (Pfeffer, 1994) that is an important factor for the efficiency of the organization as this developmental relationship will be efficient as long as trust between the parties is built up. The interest for the job expresses a specific belief in relevance with the job performed. When the trust of the employee towards his leader reaches at desired level, his/her interest shall increase (Büssing, 2002).

In this situation, the education administrators have a major role. The leadership styles of the education administrators are important in the communication interaction process which they will establish. Distancing or withdrawing from the organization are among the possible problems to be faced by the teachers who have creative thinking skills and are obliged to work with principals presenting authoritative or ineffective leadership styles (Uzunçarşılı and Özdayı, 1997). The individuals who have high institutional identity respect will feel themselves valuable, meaningful and important in the institutions and with the belief for this they will develop permanent sense of belonging on institutional. In the stiffening of this situation there is effect of “empowering leadership” and “reflective thinking”. It can be guessed that the principal who explains that he/she trust his/her subordinates, gives opportunity to them to take part in decisions, let them express their thoughts and concern without hesitation, behaves motivating, provides realistic aims, will increase the motivation of the teachers. And it is expected that the motivated teacher love the occupation and will be successful. In Literature review it is seen that the subordinates working with empowering leaders are more diligent.

The aim of the study is to explain the effect of the principal on the professional view and development of teachers who are in their 1-5 professional seniority.

### **Definition of the Problem**

What are the possible effects of the relationship between the principal and the teachers who are in first 5 years of their professional career on the view of their profession?

Sub-Problems:

In order to reach the aim of the research answers are sought for 5 sub-problem.

1. What are the effective qualifications of the principals on positive behaviors of the teachers developed towards their occupation?

2. What are the effective qualifications of the principals on negative behaviors of the teachers developed towards their occupation ?

3. What are the qualifications of the principals which are taken as a role model by the teachers?

4. What are the possible contributions of principals to teachers' professional developments?

5. What do teachers expect from principals for their positive perspectives towards occupation and professional developments?

### **Aim**

The aim of this study is to examine the effect of the relationship between the principals and class teachers who have worked together during the first 5 years of their professional seniority (period of early career) on their approaches towards occupation. With this research it is aimed to find out the current professional relationship between the principals and teachers in their early career period, teachers' position, expectations and qualifications, problems and the fields in which the principals can support teachers' professional development.

### **Research Question**

The teacher beginning the duty might have difficulty in the issues like "choosing suitable teaching method for personal differences, cooperating with parents (Veenman, 1984), compliance process with environment and occupation". Unfortunately they might feel lonely for granted with a complicated mood caused by beginning to this new life in which the responsibilities aroused, and they are

expected to do more, while they are worrying about especially separating from their families and friends after their appointment made to different regions and cities. Even if they graduated from the faculty with high degrees, they can have various problems with in-class practices about teaching skills. The teacher under these circumstances will need someone to trust and get support. It is an undeniable reality that the teacher in this emotion circle is in need of someone who will standby and support.

### **Importance of the research**

In our country the classroom teachers perform their professional field education in 4-years Faculty of Education of Class Teacher Departments. In the meantime, despite the heavy course load, students of candidate teachers admit that “teaching profession cannot be learned unless staying with the students in the classroom alone”. For example Yalın (2001) found out that class teachers have problems with students, classroom conditions, school administration, education system, in-service training. Dağlı (1998) indicated that the teachers are “a little bit enough” in the subjects like field knowledge and qualification, being successful in application of the teaching methods, assessment stage, human relations in his study in which he searched the problems the teacher faced in their first years. In that case in the issues like professional and general knowledge courses taken in the faculty, education in classroom, classroom management, education methods and technics, communication, handling the stress, the desired level couldn't be reached. And so the individuals who are thought to have effect on the teacher's professional development are the principals, the colleagues he/she feel close to himself/herself and choose for this reason, his/her teacher friend who are charged to guide him/her, the union he/she is a member of, other teachers, if any.

It is possible to state a lot of factors which influence teachers' professional motivation and consequently professional developments. Özgan and Aslan (2008) indicate that the principals' administration approach has positive or negative effects on teachers; and Büyükses (2010) indicate in his study that if the principals don't appreciate teachers, the teachers' motivation will be effected negatively. In this situation it is possible to say that principals have effect on teachers' motivation. With this effect the teacher may rotate his/her professional career.

As we understand from the data gathered in the study, principals are expected to understand the expectations of teachers in early career, to know the disappointments they experience, to see their willingness for improvement, to have knowledge about the fields they may need support and to review their duties in the light of this information. In addition to this, it is thought that the research might contribute to teachers who began the occupation or will begin and principals in occupation preparation process.

## **Literature Review**

### **Teacher Qualifications, Duties and Responsibilities and Teacher Appointments**

According to 45<sup>th</sup> Article of National Education Main Law numbered the 1739 the authority and liability of determining and choosing qualifications of candidate teachers in the fields of general knowledge, specific field education and pedagogical formation are under responsibility of Ministry of National Education. The first study conducted by MNE in relevance with determining the teacher qualifications was started in 1999 by “Teacher Qualifications Commission” consisting of representatives of MNE and universities. The Commission determined required qualifications under the headlines of “education-training qualifications”, “general knowledge and skills” and “specific field knowledge and skills”. These qualifications entered into force on 12 July 2012 and were sent to faculties and colleges which educate teacher by Teacher Training and Education General Directorate and it was planned to educate teachers so as to gain indicated qualifications (Seferoğlu, 2004).

Today it shouldn't be ignored that training teacher constitutes a gradual integrity with each other in for choosing, training, pre-service and in-service training. Among these stages “the candidacy period” which can be defined as a critical period including a process which has a practical value in preparing the candidate teacher to occupation and join in the application most intensely. In this regard the candidacy period is an important period for teachers to adapt the occupation and to be socialized.

Defining the teacher's qualifications is a crucial step to determine especially the desired type of teacher and to prevent the aimlessness in the occupation (Şişman, 2009).

The provision of 64<sup>th</sup> Article of the Regulation on Elementary Institutions In the Ministry of National Education “The teachers are obliged to plan and to teach the courses of the class or branch according to the principles indicated in program, to do the practices and experiments about these, to participate efficiently in school's education-training and administration practices outside the courses and to fulfill the duties indicated in laws, regulations and orders about these subjects” is existent (İKY, art. 64).

The 6<sup>th</sup> article of the Regulation on Appointment of Teachers and Displacement of Ministry of National Education published in Official Gazette dated 04.03.2006 and numbered 26098 specifies the Appointment Conditions. In the 7<sup>th</sup> Article appointment types are specified. According to this article, the appointment types are first appointment, intra-institutional first appointment, inter-institution first appointment, open appointment, intra-institutional reappointment, inter-institutions reappointment, first open appointment. According to provision of the paragraph a) of 8<sup>th</sup> Article of the Regulation on Appointment of Teachers and Displacement of MNE “with the condition of attending the Public Personnel Selection Examination and taking equal or more than the points determined by the ministry and carrying the other requested qualifications” the teachers will be appointed to the open teacher staff in the institutions subjected to the ministry as candidate teachers for the first time, and this reveals the condition of PPSE.

### **Principal Training Programs, Qualifications, Duties and Responsibilities**

In Turkey the idea which indicates that the administration works need to be a field of specialization, and depending on that the idea which indicates that administration is an occupation is not common (Başaran, 2008). The rule of “The basic thing in education service is teacher profession.” included in Education Association Code dated 1926 and numbered 789 is still valid in our day and in basis of this rule school administration is thought to be the second duty.

According to Şimşek (2004) there are three main tendencies in training administrator from the foundation of Republic up to date. The first and the most efficient is “Apprenticeship Model”, and the second one is “Education Sciences Model” which developed in 1970s and accepted in academia and the third one is the acceptance of some additional qualifications as motive to prefer in administrator appointments and put into practice by Ministry of National Education in 1999.

School's privileged, efficient and special location features the school administration (Açıklım, 1997). The administrator is the key person for all the events to be successful who uses the current organization structure and procedure (Aydın, 1994) in order to perform the organization's aims (Güçlü, 1997). Managing the persons and other resources in a way to achieve the aims in order to provide the organizational efficiency is administrator's duty (Çalık, 1997, p.5). Education administrator is to contact with persons who have different education and culture level like teacher, personnel, student, parents, environment leaders, local administrators and politicians, and to maintain the administration by correlating their expectations (Kaya, 1986). Administrator's behavior is to lead the individuals and groups to pre-indicated targets. This is actually a leadership problem (Bursalıoğlu, 1987). With the entrance of social sciences to administration it is understood that administrator's behavior is group behavior and ordering leave its place to tactics like effecting and reconciliation (Bursalıoğlu, 1987).

Until 1950s while it was expected from the administrators that they were responsible for the working of subordinates, then the expectancy is came out with being responsible from performance of the subordinates. Then on they were deemed as the persons who are responsible for the knowledge application (Bursalıoğlu, 1995).

The schools are complicated and living institutions. The rapid changes and the increasing competition between the schools complicate the development expected from the schools and accordingly process of change (Dalgıç, 2011). The school administrators responsible for the application of education policies are the performers of the administrative process which look out for the country's benefit in compliance with modern education understanding (Sağiroğlu, 2011). In order to perform this process efficiently the education administrators need to have distinct basic qualifications like administrative qualifications (Kaya, 1996).

A successful school administrator should be a person with high communication power, dominant leadership qualification, efficient language usage (Başaran, 1996), attractive general knowledge, foreign language (Açıklım, 1998), who follows communication technology, success to manage information, has a healthful body and mental structure (Celep, 2004). School administrators must follow the developments in field of education and training, must have knowledge



about theories and applications like multiple intelligence theory, emotional intelligence, brain maps, portfolio system (Erdoğan, 2000), reflective thinking (Dalgıç, 2011) techniques and be ready to share these information with the subordinates.

### **Concept of Professional Development**

The concept of teacher's self-development includes different concepts like personnel developing, in-service education, professional development and continuous professional development.

Professional development is defined by Hassel as “the process of skills and talents needed by the teachers in order to product elite education results for students” (Hassel, 1999; akt. Kent 2004).

The concept of professional development reached diversity with today's internet opportunities, distance education method, the workshops which the teachers attended in summer months, conferences, the increasing interest for post-graduate degree (Reese, 2010). In this situation it can be said that the teachers believe the importance of professional development with the assumption (Hunzicker, 2010) which includes that there are a natural motivation in the matter of determining and activating their professional development needs.

According to Harwell (2003) if the principals believes professional development's importance and give value to the activities to be done, this will play a great role in increasing the teacher's and institution's success.

The professional development activities are far from effectiveness. In this sense just seminars and workshop activities are organized. As it is understood from the findings received from the conducted researches and literature review, in the field of professional development it will be suitable to do regulations directed to the professional development activities which will make the teacher active (mentorship, coaching, group working teams etc.). In addition if the current guidance counselor applications for the teachers who needs professional development and orientation and have lower professional seniority are conducted more seriously and in a systematic way, it will increase the teacher's job satisfaction.

### **The Factors Effecting Teacher’s Professional Development**

**In-service Training.** Today the speedy change affects every field of the life especially social, economic and cultural fields. The concept of “school”, the value of



the school, expectations from school and the teachers, the change in the education methods, teachers' duty, roles and responsibilities are increasing more and more each day. With these changes the pre-service education for teachers aren't enough anymore. It is needed that this must be supported with in-service education for teachers to develop themselves, to comply with the innovations and changes (Saban, 2000).

**Mentoring (traineeship).** The mentorship has begun to be used as a concept recently in daily life but it has been used for a long time. The mentorship dates back to the terms like "lala" in Ottoman Empire, and then "master-apprentice" relationship. Mevlana's telling "if you are wise, be a friend with another mind and do your work with counseling" is the proof of how old is the concept of mentorship in our language and social life.

**Reflective thinking.** It can be defined as a deep thinking process which aims to improve and give meaning to the current and future actions by being aware of what is heard and monitored from the environment, individual's experiences and behaviors (Dalgıç, 2011).

### **Effective Leadership Styles in Professional Development**

**Empowering leadership.** It can be defined as explaining the trust for the subordinates, sharing the power with subordinates, providing opportunities for them to participate the decisions, let them explain their thoughts and concerns, presenting them realistic aims (Field,1997; Randolph & Sashkin 2002).

**Educational leadership.** As a result of the changes in the field of education, now the principals become education leaders different from the administration. They saw the requirement of being a counselor (Çelik, 2000) for the teachers for improving their educational skills.

According to Moorthy (1992) educational leadership and administration are too close to each other. A school administrator who has educational leader qualifications fulfil the teachers' expectations and tries to find the ways to provide them. Today any teacher doesn't want to be a managed subordinate. Then educational leadership is not a position that every principal can perform and requires expertise (Çelik, 2000).

According to De Bevoise (1984), principal is a person who enhances the group relationship between the teachers, improves aims of education and school,

provides resources, and inspects and assesses teachers. There are three roles of school administrator as an educational leader; determining school's mission, managing educational program and changing school's learning climate (Çelik, 2000)

**Transformational leadership.** Transformational leaders try to find out the skills and the talents of the subordinates and followers. This situation creates awareness about the employees' duties and importance of these and makes them keep their duties before their benefits (Eren, 1998). Bennis (1984, akt. Çetinkaya 2011) defines transformational leadership as the skill of authorization and empowering of followers, turning the authority into action; and determined the transformational leadership as 1) vision 2) communication 3) determination, commitment, concentration 4) authorization, empowering 5) providing organizational learning opportunities.

## **Method**

### **Research Model**

In this study the opinions of the teachers on their view of teaching profession in regard to their principals' approaches to them is investigated.

### **Study Group**

The study group of the research is determined as in 2013/2014 academic year province İstanbul, Güngören District, Atatürk Elementary Schools, Ergenekon Elementary Schools, Haznedar Abdi İpekçi Elementary Schools, Kemal Kaya Elementary Schools, Dr. Lütfi Kırdar Elementary Schools. Private and institutional information of the participants are kept confidential. The study group is composed of 15 class teachers selected randomly among the teachers who are in their 10 years seniority.

### **Data Collection**

Appointments were taken from the participants on the phone. First information about the research was given, and interviews were made with the ones who accepted to take part in the study. Interviews were recorded on tape, last ca. 30-45 min, and same questions were asked to each participant. The interviews were semi-structured and deepened with sub-questions. The data collection process continued during January, 2014.

**Data Collection Instrument.** Face-to-face interview method was used. Questions were open ended. Interview form took its final shape after pilot interviews with 3 teachers. The questions are as the following:

1. What were your expectations from the job when you first began? Have these expectations been met?
2. What were your expectations from your principal(s) in the first 5 years of your career? Have these been met?
3. Is there any negative or positive effects of your principal on your perspective towards the occupation? Can you explain?
4. Did your principal contribute to your professional development? Can you explain?
5. What are your suggestions for principals in relation with the teachers who begin the job?

**Data Analysis.** The recorded interviews were transcribed. Nicknames are used in order to protect participants' identities. Then the theme process is realized. The detailed coding is turned into thematic coding. And lastly the literature association is made.

The direct statements of participants are used and the gathered quantitative content is reviewed with content analysis.

**Validity and reliability.** The strategies of Lincoln and Guba (1985: Akt: Yıldırım and Şimşek, 2011) are used. In qualitative research Lincoln and Guba used "persuasiveness" and "alienism" instead of "internal validity" and "external validity", respectively. Asking questions in a similar approach, keeping records in same way, following the same processes in coding are especially attended to.

### **Limitations**

In the study it is presumed that the teachers' answers the questions correct and sincerely.

The research is found on the assumption which includes that the working period and professional perspective are interacting with each other.

## **Findings**

### **Professional Readiness**

The participants were "idealist" (15/12) when they began the job, but after a while this feeling is faded. In this situation there is principals' effect. They told that

they began with great hopes; they made effort and a hard start. It is about the principal's approach whether the teachers' expectations about being accepted by the students, colleges and parents, being respected or not.

The participants told that they have problems due to limited opportunities, crowded classrooms, indifferent parents (15/9). Sometimes they saw that the principal does not have any expectation regarding school and this makes the teachers unhopeful.

Participants think that the lack of interest to the project they work on and the competitions they won with the students, impediments to their fresh ideas, and the physical conditions of the school are the negative circumstances on their professional career (15/11). It is understood from their statements that this causes desperation.

There are expectations from the principals like reception, seeing value, taking counseling service, taking support, benefitting from the experiences, and find answers to questions (15/12), finding funds for school (15/3).

In addition some participants state that they take principals as an example in the matters of document works, in-class applications, communication, business ethics (15/5).

Even though some of teachers said that their first appointment places are worrisome, others who have positive thoughts (15/3) told that constructive implications which stem from the principals made them more strong while overcoming the difficulties and this experience makes a positive contribution through their career.

And some teachers' thoughts are also important such that they don't want principals' support (15/6). In addition, these participants states that principals' main mission is to manage administrative issues. This thought is in parallel with Fessler (1985) "administratorship is a position which doesn't on education".

### **Needs and Principals Effect**

The ones who said communication with principal motivates them state that they want to work more (15/11) and have more positive feelings toward school; and think that this strengthens the fraternity feeling through teachers.

They also state that they take the opinions (15/3) of the parents, and sometimes their expectations don't comply with the teachers' aims. These participants

recommend that school administrations should determine and lead the expectations of students and their parents through educative meetings.

The teachers states that they draw their own roadmap by reviewing the students' success (15/3); the basic element increasing the student's success is self-confidence of teachers that directly resourcing from principal.

Some of the interviewers state that teacher profession is learned with time in class with experience (15/7). However the principal doesn't carry out his/her part about counseling and in-service education.

Most of the participants state that they have difficulties by stepping the level of class (15/11). It is criticized that the principals don't choose the suitable counselor teacher for themselves.

### **Ways of Learning Teacher Profession for Early Career Teachers**

There are opinions including; taking counselor teacher's support (15/2), benefitting from group teachers (15/5), benefitting from the teachers in nearby, and the ones benefitting from their own experiences due to the hesitation to ask for others help (15/4).

It is seen that the participants don't benefit from their principals, even if they think that they are more experienced. As the principals don't share own experiences in terms of difficulties and shortcomings, the teachers get experienced by trial and error in the matters they hesitate to share.

### **The characteristics of the principals who are thought to contribute their professional development**

Some of the participants think that the principals who are trustable and don't leave the teachers even if they make mistakes contribute to teachers' developments (15/5).

The ones who described the principal as pleasant-stern think that these principals don't overlook the mistake, but directed them pleasantly (15/10).

The teachers beginning duty with various concerns state that they are happy with working with a sincere, reachable administrator model (15/4).

If the principals found a healthy communication with the teachers, it will provide an efficient communication and fertile education practices in whole school (15/11).

Some teachers think that the principals who give importance to their professional development contribute them much, and also these teachers state that when the principals support them, this make them work harder; but the converse approach affects them negatively (15/5). The other expectations of teachers also are directed to working with motivating principals (15/9). They also state that principals must get know them and treat in this way, the same as the teachers do for students (15/5). Other interviewers like Kenan said that they take pleasure from working with principals who closely act together with them instead of imperious ones (15/6).

### **The Characteristics Of The Principals Who Aren't Thought To Contribute Their Professional Development**

Some participants state that they are working with the principals who avoid communicating, do not spent much time out office (15/3) and they only see principals when they need to sign a document; and this affect their professional development negatively.

Ahmet told that the principal was biased against him, but finally he succeeded to demolish this. Like Ahmet expressed the approach of principal makes the teacher try hard to demolish this bias.

Today the principals have to limit both teachers and themselves by behaving within the scope of National Education Legislation. This situation isn't found positive by the teachers (15/5). Some of the participants think that the principals behave strictly by basing on this legislation.

The thoughts of participants including that the principals don't treat everybody equally indispose their working desires (15/4).

The participants state that they don't benefit from the principals concentrates mainly on administrative documents and who just say "we'll see- we'll do" (15/6). This situation makes them disincline from the organization.

### **The Metaphors Used To Define The Principals**

The statements in the sentence "principal is .... , because ....." directed to participants can be reviewed as metaphors. These statements are fatherly, great teacher and examination master metaphors.

## **Discussion and Results**

Will to succeed, beginning duty heatedly, stepping idealist thoughts are common between the teachers. Huberman (1988) states that the early career teachers have a shock when they compare their ideals with daily events while confronting the hard tasks of their profession. The participants states that principals don't give support to reduce the shock and that is why after a while the idealism fades.

It can be stated that teachers have many expectations at the beginning of their profession such that being welcomed by the principal, being respected between students and parents etc. However, these are overlooked by the principals and this caused disappointment for teachers.

It is found that all the participants have concern about the first appointed place. The only expectation from the principal is friendliness and to give assurance of support to teachers. The majority of participants states that principals support them in a very limited ways and they don't find it enough. The ones who have principal support indicated that this contributed to their professional development and to overcoming the problems and they feel more self-confidence. The positive perspective of teachers for the profession is bonded with principals' positive approaches. The principals who have strong communication skills and give importance to professional development provide much more support to fresh teachers. The majority of teachers said that the principals who just sit in the office and work on paper works and don't communicate don't have any contribution to their profession. The fresh teacher feel limited in the relationship with principal because of the superior-subordinate relationship, and chose to ask to colleagues. The teachers whose expectations are met will be more successful and comfortable.

Some participants state that a counselor teacher is defined for them but this just on paper, they don't receive enough support from them.

Some of teachers choose learning from their own experiences which is mainly based on: lack of experience of the other teachers in the school, hesitation to ask principal, being in different sides with the principal and their own personality.

It can be deduced that the principals don't provide enough support to professional development of the participants. Most of the participants state this as

“principals are administrator, and I am a teacher, they cannot contribute to me much”. And this can be linked to Fessler’s (1985) words “administration isn’t an education oriented position.”. The fresh teachers don’t prefer consulting to principal to find answer for their questions and difficulties. Fullerton and Maldarez (1998; akt. Bakioğlu, 2013) explain five main characteristics of mentor these are: being inspiring, being researcher, being the person who open the closed doors, making the person feel he/she is near her/him, and being helpful. This can be related to not to accept mentor role of principals. Although there are ones who said they take the efficient support of principal and also there are the ones who said they admire their principals and that is why they work harder.

The metaphors for the principal are fatherly, great teacher, examination master. It is founded out that the metaphor fatherly is overlap with someone who protect them like a father, give trust, show way, and understand them. This affects the professional careers of the teachers’ positively.

According to research results an important finding about the effect of principals on teachers’ positive approach for the occupation isn't found. But an efficient mentorship process' positive effects must be considered in respect of passing other stages of their career .

It is found out that there isn’t concrete fact such that principals’ approaches have positive effect on teacher’s profession. Still, it can be said that the principals have important effect on early stage teachers’ careers plans and role model administrators have positive implications for teachers

It can also be deduced that there is not direct relation with teachers’ negative attitudes towards the their profession and behavior of principals. Nevertheless, the impact of principals is important for teachers' professional career plans and the teachers need to have principals as a role model.

### **Suggestions for further research**

The teachers shouldn't hesitate to ask questions about the field they need help and shouldn't forget that experienced teachers also passed through this process. They should attend the in-service trainings according to their needs and interests.

If the principals tell their experiences objectively, that is with mistakes and rights, their plausibility in the eyes of the teacher will increase. The principals



should communicate with teachers face-to-face. They must be careful about choosing counselor for the fresh teachers, and colleague mentorship system shall be established in order to maintain the sustainability of the teachers' resources to take support. The principals should establish professional experience sharing environment not just with participation of fresh teachers but also the senior ones and take the mentor duty by making interviews on career plans and professional development targets.

This research is conducted at state schools, it is recommended to conduct same research at private schools. In addition, further research can be carry out with the teachers at different career levels to investigate communications skills needed regarding the principals.