

T.C
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM
FAALİYETLERİNE KATILIMLARI İLE İŞ
DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yağmur BAŞARAN

Düzce

Temmuz, 2019

T.C
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM
FAALİYETLERİNE KATILIMLARI İLE İŞ
DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yağmur BAŞARAN

Danışman

Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN

Düzce

Temmuz, 2019

Yağmur Başaran
Düce Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi
Temmuz, 2019

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM FAALİYETLERİNE
KATILIMLARI İLE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

JURİ İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Akademik Unvanı, Adı-Soyadı Prof. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN

Üye Akademik Unvanı, Adı-Soyadı Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY

Üye Akademik Unvanı, Adı-Soyadı Doç. Dr. Abdurrahman
İLGAN (Danışman)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

17/07/2019

(İmza Yeri)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim sisteminin yönünü bulmasında ve kalitesini belirlemede önemli role sahip öğretmenler, öğrencilerin yaşantılarında çeşitlilik yaratmak konusunda etkili olan kişilerdir. Bu yüzden öğretmenlerin etkili bir öğretim kişiliğine sahip olmaları öğrenmeyi sağlamada çok değerlidir. Öğrencilerde meydana gelmesi beklenen istenilen davranış değişikliklerinin olması için öğretmenin eğitim öğretim sürecinde aktif, araştırmacı ve özverili olması şarttır. Eğitim öğretimi büyük ölçüde üstlenmiş olan öğretmenlerimizin mesleğini severek yapmaları ve iş doyumlarının yüksek olması, eğitimde istenilen değişimi, eğitimin kalitesini ve gelişimi belirleyen öğelerin başında gelmektedir. Öğretmenin kendine güveni ve işine hâkim olması hem motivasyonunu arttıracak hem de öğrencilerine rehberlik etme konusunda kolaylık sağlayacaktır.

İfade etme, pekiştirme ve öğretim becerilerini gösterme konusunda öğretmenlerimizin ders sürecinde ve ders dışındaki çalışmaları eğitim faaliyetlerinin düzeninde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine düzenli ve etkin olarak katılarak ve bunların sonucunda öğretim sürecinde değişimler ve yenilikler yaratması ile eğitim etkili ve kalıcı hale gelebilir. Eğitim kalitesinin yükseltilebilmesi için, öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri ve davranışlarla donatılmış olmaları ve gereken fedakârlığa hazır olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecini geliştirmek için harcadıkları her bir süre, katıldıkları her bir gelişim faaliyeti eğitim sürecini iyileştirmekte ve öğrenciler için yeni ve yaratıcı değişimler ortaya koymaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin işlerinden duydukları tatmin düzeyi, başarı çıktıları ve öz gelişimlerinin sonucu olan mesleğe bağlılık ile artış gösterebilmektedir. İş doyumunu kavramı bazı etkenlere ve nedenlere bağlı olarak değişim gösterebilmektedir.

Bu araştırmada okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumlarının iş doyumunu bakımından incelenmesi ele alınmıştır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve öğrencilerine öğrenmeyi öğretme konusunda rehberlik edebilmesi bakımından mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumlarının etkisi incelenecektir.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca gerek mesleki gerekse kişisel gelişimimde büyük katkısı olan, araştırma konumu belirlerken hem örnek aldığım hem de desteğini hiç esirgemeyen, tez yazım sürecinde beni motive eden değerli danışman hocam Doç. Dr. Sayın Abdurrahman İLĞAN'a minnetlerimi ve saygılarımı sunarım. Kıymetli katkılarından dolayı sayın Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN' e, yüksek lisans öğrenimim sürecinde akademik anlamda çalışmalara ilk defa kendisiyle başladığım değerli hocam Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY'a, bana yönetim alanında kıymetli bilgiler kazandıran sayın hocam Doç. Dr. Engin Aslanarguna'a, çalışmamda istatistik anlamda desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Dr. Sayın Taner ATMACA' ya teşekkürü borç bilirim. Tüm öğrenim hayatımda olduğu gibi yüksek lisans öğrenimimde de ellini hep omzumda hissettiğim, varlıklarına şükrettiğim canım annem ve babama minnetlerimi sunar, bu süreçte beni cesaretlendirip bana güvenen ve her koşulda yanımda olan sevgili eşim Ekrem BAŞARAN'a teşekkürü borç bilirim. Ayrıca beraber çalışmaya başladığımız andan itibaren desteklerini hiç esirgemeyen arkadaşlarım Öğr. Gör. Dr. Zeynep Seda ÇAVUŞ' a, Öğr. Gör. Dr. Zeynep TOPÇU BİLİR' e ve Dinçer KORKMAZ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yağmur BAŞARAN

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM FAALİYETLERİNE KATILIMLARI İLE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ BAŞARAN, Yağmur

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN

Temmuz 2019, XIII+163 sayfa

Eğitimin kalitesinin istenilen düzeye ulaşması konusunda öğretmenlere önemli roller düşmektedir. Öğretim sürecinin sürekli gelişim ve yenilik göstermesi bakımından öğretmenlerin, meslektaşlarının tecrübelerinden faydalanmaları, uzman kişilerden destek almaları, mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları, paydaşlarla işbirliği yapmaları eğitim çalışmalarının yönünü belirlemede ve öğrencilerin öğrenme kalitesini arttırmada önemli bir faktördür. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin türleri, süresi, eğitim için harcadıkları para ve öğretmenlerin katıldıkları faaliyetlerin öğretime etkilerinin yanında, bunların iş doyumunu ile ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Nicel yaklaşımla ilişkisel tarama türünde yürütülen bu araştırmanın örneklemini, Düzce’de okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görevli 357 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan anket ve ölçek (mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumu anketi ve İş doyumunu ölçeği) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi anket olarak tasarlandığı için, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmamış olup, iş doyumunu ölçeğine yönelik yapılan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizinde ise ölçeğin makul (makul edilebilir) uyum indeksleri verdiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında mesleki gelişim faaliyetlerinden meslektaş koçluğuna katılımın az olduğu buna rağmen sanal ortamda mesleki gelişim amaçlı ders anlatımı ve ya eğitim etkinliklerini izleme oranının yüksek olduğu (üçte birinden fazlası) görülmüştür. Öğretmenlerin en sık katılım gösterdiği etkinliğin ise zümre öğretmenler arası görüşme ve toplantılar olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin meslek lisesi ve genel liselerde çalışan öğretmenlere göre daha

az sıklıkta bireyselleştirilmiş etkinliklere katıldığı anlaşılmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi boyutunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha az katılım gösterdiği fakat bireyselleştirilmiş mesleki gelişim etkinliklerine en fazla katılım gösteren grup olduğu görülmüştür. Meslektaş koçluğu ve mesleki gelişim faaliyetlerinin sürelerine ilişkin etkinliklere en fazla katılımın mesleki liselerde çalışan öğretmenler oluşturmuştur.

Öğretmenlerin iş doyum puanlarının, ortalamanın biraz üzerinde olmak üzere, göreceli olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin iş doyumları incelendiğinde, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin ve kıdem bazında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu, matematik ve fen grubu öğretmenlerinin ise iş yerinin sunduğu imkanlar bakımından en yüksek iş doyumuna sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin, onların iş doyumlarını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine daha fazla katılımını ve iş doyum seviyelerinin daha yüksek sevide olmasını sağlamak için öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve öğretmenlere katılım için fırsatlar sunulması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, meslektaş koçluğu, mesleki gelişim süreleri, iş doyum

ABSTRACT**RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PARTICIPATION TO
PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACTIVITIES AND THEIR JOB
SATISFACTION****BAŞARAN, Yağmur****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Advisor: Assoc. Prof. Abdurrahman İLĞAN****July 2019, XIII+163 Pages**

In terms of continuous improvement and innovation of the teaching process, teachers benefit from the experiences of their colleagues, to get support from the experts, to benefit from the professional development courses and seminars, to cooperate with the stakeholders, to determine the direction of the educational studies and to increase the quality of the students' learning is a factor. Studies on the importance of professional development activities at home and abroad have been conducted and some differences between countries are observed. Within the scope of the aim of this research carried out with a quantitative approach, the effect of the participation of teachers working in kindergarten, primary school, secondary and high schools on their job satisfaction and their contribution to professional development activities in the process of education will be examined with their sub-dimensions. The data in the study will be collected using the questionnaire method, which is one of the quantitative research methods. The most important contribution of the research is to examine the positive and negative aspects of the teachers' job satisfaction levels, which is one of the most important elements of education, and whether they are in interaction with professional development. Another contribution is whether the promotion of professional development activities will be correct in order to increase the quality of education, whether leadership behaviors or the help of colleagues to each other positively or negatively affect teacher performance. In addition, it can be concluded that in an environment where job satisfaction increases, the quality of education will increase or not. The research is a descriptive study in the screening model.

The sample of the study is composed of 357 teachers working in kindergarten, primary school, secondary school and high schools in Düzce. Both measurement tools (participation status scale and job satisfaction scale) were used by the researchers. To measure the participation of teachers in their professional development activities, a job satisfaction scale and a job satisfaction scale were used to determine the teachers' job satisfaction levels. Scales are 5-point Likert-type scale and job satisfaction scale consists of three dimensions. Within the scope of the research, it was observed that the participation rate of peer coaching from the professional development activities was low, but the rate of lecturing or monitoring the educational activities in the virtual environment for high level of professional development was higher (more than one third). The most frequent activity of the teachers was the interviews and meetings between the teachers and the teachers working in primary schools were less frequently involved in individualized activities than the teachers working in vocational high schools and general high schools. It is concluded that the group that has less participation than the teachers who work for five years but has the most participation in the individualized professional development activities is the teachers who work for twenty years and over and it has been concluded that the teachers who work in vocational high schools have the highest participation in the activities related to peer coaching and professional development activities. The teachers' job satisfaction scores were found to be relatively high, slightly above the average. On the job satisfaction scale, it was found that the job satisfaction of teachers working in preschool education institutions and teachers who worked more than 21 years was found to be high, and mathematics and science group teachers had the highest job satisfaction in terms of the opportunities offered by the workplace. It was revealed that teachers' professional development activities were a significant predictor of their job satisfaction. In this context, it has been proposed to organize professional development activities in line with the needs of teachers and to provide opportunities for participation to teachers in order to ensure greater participation of teachers in professional development activities and higher levels of job satisfaction.

Key Words: Professional development, peer coaching, duration for professional development, job satisfaction

İÇİNDEKİLER

JURİ İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3.Alt problemler	4
1.4. Araştırmanın Amacı	3
1.5.Araştırmanın Önemi	5
1.6. Araştırmanın Sayıtları	5
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.8. Tanımlar	6
1.9. Kısaltmalar	6
BÖLÜM II	8
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Öğretmenlik Mesleği ve Kavramsal Olarak Mesleki Gelişim	8
2.2. Mesleki Gelişimin / Hizmet İçi Eğitimin Önemi.....	13
2.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetleri İçin Harcadıkları Ücretlerin Seçilmiş Ülkelerle Karşılaştırılması	16
2.4. Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri	18
2.5.16-19.Milli Eğitim Şûralarında Hizmet İçi Eğitim İle İlgili Alınan Kararlar	24
2.5.1 16. Milli eğitim şûrası kararları ve uygulamalar (1999)	24
2.5.2. 17. Milli eğitim şûrası kararları ve uygulamalar.....	25
2.5.3. 18. Milli eğitim şûrası kararları ve uygulamalar.....	25

2.5.4. 19. Milli eğitim şûrası kararları ve uygulamalar.....	26
2.6. Başarılı Bazı Ülkelerde Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetleri	27
Bu bölümde başarılı bazı ülkelerin öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları ve eğitim sistemlerinden bahsedilmiştir.	27
2.6.1.Çin (Hong Kong)	27
2.6.2. Singapur	28
2.6.3.Finlandiya	28
2.7. İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim İhtiyaçları	34
2.8. Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım Gösteren Öğretmenlerin Elde Ettiği Kazanımlar	35
2.9.Mesleki Gelişim Modelleri	41
2.9.1.Sparks ve Loucks-Horsley Modelleri	42
2.9.2.Mackenzie Mesleki Gelişim Modelleri.....	44
2.9.3.Okul Temelli Mesleki Gelişim	45
2.10.Mesleктаş İşbirliği Temelli Mesleki Gelişim Faaliyetleri	49
2.10.1.Mesleктаş Koçluğu	49
2.10.2.Öğrenen Öğretmenler Online Akran İşbirliği Projesi	50
2.10.3.Mesleктаş Gözlemi ve Yardımı	50
2.11.Mentörlük	53
2.12.İş Doyumu ve İş Doyumunu Etkileyen Faktörler.....	56
2.13. İş Doyumunu Arttıran ve Azaltan Etmenler	60
BÖLÜM III	65
3.YÖNTEM	65
3.1. Araştırma Modeli.....	65
3.2. Çalışma Evreni	65
3.3. Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.1.Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA)Yönelik Bulgular	67
3.3.2.Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular	70
3.4. İş Doyumu Ölçeğinin Güvenirliğine Yönelik Bulgular	73
3.5.Verilerin Toplanması.....	74
3.6.Verilerin Analizi	74
BÖLÜM IV	75
4.BULGULAR ve YORUMLAR	75
4.1. Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizi	86

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Onların İş Doyumunu Yordamasına Regresyon Analizi Sonuçları.....	118
BÖLÜM V	123
5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	123
5.1.Sonuçlar	123
5.1.1.Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Yönelik Sonuçlar	123
5.1.2.Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyine Yönelik Sonuçlar	136
5.2.Öneriler	141
KAYNAKÇA.....	143
EKLER.....	158
EK-1 Mesleki Gelişime Katılım Durumu Ölçeği.....	158
EK-2 Veri Toplama Araçları	159
EK-3 Araştırmaya Katılan Okulların Listesi	162
EK-4 Araştırma İzin Belgesi	163

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin, Bazı Ülkelerde Hizmet İçi Eğitime Katılma Oranları	16
Tablo 2. Seçilmiş Ülkelerde Hizmet İçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Yaptıkları Ödemelere İlişkin Oranlar	17
Tablo 3. Öğrenme ve Öğretme Araştırması (TALIS) İsimli Çalışmada Kullanılan Etkinlikler.....	20
Tablo 4. Öğretmenlerin 2018 Yılı Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Performans Göstergeleri, Hedeflenen Performanslar ve Hedeflerin Gerçekleşme Durumları	21
Tablo 5. Mesleki Gelişim ve Hizmet İçi Eğitime Yönelik Yılsonu Gerçekleşen Faaliyet Sayısı	21
Tablo 6. Türkiye’de Öğretim Elemanı ve Öğretim Üyesi Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı	31
Tablo 7. Abu Dabi İçin Mesleki Gelişim Aktivitelerinin Algılanan Etkileri	32
Tablo 8. Ülkelerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Ayırdıkları Ortalama Gün Sayısı	33
Tablo 9. Ankete Katılan Öğretmenlerin Bir Yılda Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım Gün Sayısına Göre Kurs / Atölye Çalışmalarına Katıldığını Bildiren Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzdeleri	33
Tablo 10. Seçilmiş Ülkelerde Öğretim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İhtiyaç Duydukları Alan Yüzdeleri	34
Tablo 11. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılıp Etkinliklerin Olumlu Etkisi Olduğunu Bildiren Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin Dağılımı.....	41
Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri.....	59
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları	66
Tablo 14. İş Doyumu Ölçeği Madde Yük Değerleri	69
Tablo 15. İş Doyumu Ölçeği Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları	70
Tablo 16. İş Doyumu Ölçeği Maddelerin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ), R2 ve t Değerleri.....	71
Tablo 17. İş Doyumu Ölçeği Madde Yük Değerleri	72
Tablo 18. İş Doyumunu (İD) Oluşturan Boyutların Güvenirlilik Katsayıları ve Madde-	

Toplam Korelasyonu.....	73
Tablo 19. Mesleki Gelişim Temelli Mesleki Gelişim Ölçeğinin Betimsel Verileri..	75
Tablo 20. Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	77
Tablo 21. Bireysel temelli Mesleki Gelişim faaliyetlerine ilişkin betimsel istatistikler	80
Tablo 22. Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Süresine İlişkin Betimsel İstatistikler	83
Tablo 23. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımlarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA).....	86
Tablo 24. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımlarının Branşlarına Göre Karşılaştırmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)	88
Tablo 25. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımlarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)	90
Tablo 26. Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyetleri Yönünden Karşılaştırmasını Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	92
Tablo 27. Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırmasını Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları ...	93
Tablo 28. İş Doyumu Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	94
Tablo 29. İş Doyumu'nun Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	95
Tablo 30. Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerine İlişkin Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis (KW) Sonuçları	96
Tablo 31. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin Alt Boyutunun Okullar Arası İkili Karşılaştırmaları.....	97
Tablo 32. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle İş Doyumunun Genel Toplam Puanı Arası İkili Karşılaştırmaları	98
Tablo 33. Öğretmenlerin İş Doyumunun Alt Boyutlarının Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis (KW) Sonuçları.....	99
Tablo 34. Öğretmenlerin Branşları ile Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin Alt Boyutu	

İkili Karşılaştırmaları	100
Tablo 35. Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin Alt Boyutunun Öğretmenlerin Branşlarına Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren MWU Testi Sonuçları.....	101
Tablo 36. Öğretmenlerin Branşları ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları Alt Boyutu Arası İkili Karşılaştırmaları	102
Tablo 37. Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları Alt Boyutunun Öğretmenlerin Branşlarına Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren MWU Testi Sonuçları	103
Tablo 38. İş Doyumunun Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin MWU Testi Sonuçları	105
Tablo 39. İş Doyumu Alt Boyutları Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis (KW) Sonuçları.....	106
Tablo 40. Öğretmenlerin Kıdemleri ile İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri Alt Boyutu İkili Karşılaştırmaları.....	107
Tablo 41. İş Doyumunun Alt Boyutlarından <i>İş Yerinin sunduğu İmkân ve Başarının Takdirinin</i> Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren MWU Testi Sonuçları.....	108
Tablo 42. Öğretmenlerin Kıdemleri ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları Alt Boyutu Arası İkili Karşılaştırmaları	109
Tablo 43. İş Doyumunun Alt Boyutlarından Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren MWU Testi Sonuçları.....	110
Tablo 44. Öğretmenlerin Kıdemleri ile İş Doyumu Toplam Puanı Arası İkili Karşılaştırmaları.....	112
Tablo 45. İş Doyumunun Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren MWU Testi Sonuçları.....	112
Tablo 46. Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Çeşitli Değerlendirme Göstergeleri	113
Tablo 47. Meslektaş Ders Gözlemi, Son 2 Yılda Gidilen Mesleki Gelişim Faaliyetleri Bu Faaliyetlere Ayrılan Kişisel Bütçe ile İş Doyumunun Alt Boyutları Arasındaki Spearman-Brown Korelasyon Analizi.....	115
Tablo 48. Regresyon Tablosu (Meslektaş koçluğu+ Katılım sağlana mesleki	

gelişim+ Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim+ Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresinin İş yerinin sunduğu imkan ve başarının takdirini yordaması) 118

Tablo 49. Regresyon Tablosu (Meslektaş koçluğu + Katılım sağlana mesleki gelişim + Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim+ Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresinin Öğretmenlik işinin verdiği tatmini yordaması) 119

Tablo 50. Regresyon Tablosu (Meslektaş koçluğu + Katılım sağlana mesleki gelişim + Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim+ Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresinin Mesleğin sunduğu kariyer ve gelişim imkanlarını yordaması) 120



ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Kaliteli Öğretmen Eksikliğinin Eğitim-Öğretimi “Çok” ya da “Belirli Ölçüde” Engellediğini Belirten Müdürlerin Çalıştığı Okullarda Bulunan Öğretmenlerin Oranı 10
- Şekil 2.** İş Doyumu Ölçeğinin DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) Modeli 72
- Şekil 3.** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin Alt Boyutunun Okullar Arası Farklılık Göstergeleri 97
- Şekil 4.** Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İş Doyumunun Genel Toplam Puanı Okullar Arası Farklılık Göstergeleri 98
- Şekil 5.** Öğretmenlerin Branşları ile Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin Alt Boyutu Arası Farklılık Göstergeleri..... 100
- Şekil 6.** Öğretmenlerin Branşları ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları Alt Boyutu Arası Farklılık Göstergeleri 102
- Şekil 7.** Öğretmenlerin Kıdemleri ile İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri Alt Boyutu Arası Farklılık Göstergeleri..... 107
- Şekil 8.** Öğretmenlerin Kıdemleri ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları Alt Boyutu Arası Farklılık Göstergeleri 109
- Şekil 9.** Öğretmenlerin Kıdemleri ile İş Doyumunun Genel Toplam Puan Arası Farklılık Göstergeleri 111

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltı ve tanımlarından bahsedilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitime yön veren, eğitimin kalitesini belirleyen en önemli öge öğretmendir. Bir yanda öğretmenlerin alanlarında uzman hale getirilmesi için çabalar sürerken ve öğretmenliğin niteliğinin artırılmasının öğrenci başarısını artırmada önemli olduğu dillendirilirken, öte yanda öğretmenlerin vasıfsız hale getirilmesi ve motivasyon ve doyumlarının düşmesi ile de karşılaşılı bilinmektedir. Öğretmenler ne kadar verimli, kaliteli, üretken olursa yetiştirdikleri öğrenciler de o kadar başarılı olur ve hedeflenen eğitim düzeyine bir adım daha yaklaşılır. Her ne kadar kaliteli bir eğitim sistemi için nitelikli öğretmenlerin bir zorunluluk olduğu sıklıkla tekrar edilse de okullardaki mevcut bürokratik yapı, öğretmenlerin daha nitelikli hale gelmesini teşvik etmemektedir. Sadece başarılı adayların öğretmenlik programlarına kayıt yaptırması ya da bu programlardan mezun olmaları, nitelikli bir eğitimin sunulması için yeterli olmayabilir. Öğretmenlerin çalışma koşullarında iyileştirme yapılmaksızın, nitelikli öğretmenlerin yüksek bir motivasyonla çalışmalarını beklemek gerçekçi olmayabilir.

Öğretmenlik mesleği çalışma ortamı ve yapısı gereği toplumsal süreçlerden ve değişimlerden çok çabuk etkilenebilecek yapıdadır. Öğretmenlerin motivasyonlarını bozabilecek birçok faktör sıralanabilir. Bunların bir kısmı şu şekildedir: Politikacıların tutumları, yönetici tutum ve davranışları, öğrenci ve velilerin göstermiş olduğu davranışlar, diğer öğretmenlerle olan ilişkiler, maddi konular, müfredat, kendini tekrar etme, tükenmişlik. 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı sonrasında

yayınlanan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nde de benzer vurgular yer almaktadır. Bu belgede belirtilen ilk stratejik amaç, her sınıfa en nitelikli öğretmenin ulaşmasını sağlamaktır. Bu stratejik amaca ulaşmak için belirlenen ana hedefler ise, öğretmen yetiştirme programına en başarılı bireyleri seçmek, hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminin niteliğini artırmak ve öğretmen adayı havuzundan en nitelikli adayları seçmek olmuştur (MEB, 2011). Öğretmenlerin yeterlik ve performans düzeylerinin yüksek olması ve onlara sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin ve kaynaklarının zengin olması, eğitimde verimliliği ve kaliteyi artırma ile orantılıdır denilebilir. Verimliliğin sürekli olarak sağlanması ve kalitenin artırılması da öğretmenlerin tutarlı, doğru, etkin ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesine ve izlenmesine bağlıdır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin gelişim ve öğrenme özelliklerini iyi bilmesi, alanına hâkim olması, alanına özgü eğitim programı planlama, değerlendirme ve uygulamada yeterli olması beklenmekte ve son yıllarda sık rastlanan meslektaş koçluğu kavramı, öğretmenlerin birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmalarına olanak sağlayabilmektedir. Bu kavram eşliğinde öğretmenlerin gerek birbirlerine gerekse mesleki gelişim faaliyetlerine ayırdıkları süreler değerlendirilerek tasarlanan eğitim öğretim süreci öğrenci çıktıları ve öğretmen iş doyumunu üzerinde değişiklik meydana getirebilir. Bunlara ek olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek özellikte, öğrencilerinin gelişimlerine uygun bireyselleştirilmiş zengin öğrenme ortamları tasarlayabilen ve de çağdaş yaklaşımları benimseyen, eğitimin diğer paydaşları ve meslektaşları ile pozitif ilişkiler ve iletişim kurabilen daha kültürlü, donanımlı ve kendini sürekli yenileyen bireyler olması gerekmektedir.

Eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi gerektiği bir gerçektir. Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri çerçevesinde hazırlanmış mesleki gelişim eğitim sistemi, öğretmenlerin alanda gösterdiği gelişimleri takip etmekte yararlı olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin hangi alanlarda mesleki gelişim ihtiyacı hissettiğini anlamada yardımcı olacak, öğretmenlere kendilerini tanımada, mesleki kişisel değerlendirmelerini yapmada ve mesleki kariyerlerini planlamada destek olacak, öğretmenlerin meslek yaşamı boyunca belirli bir yeterlik düzeyinde tutulmasını garanti altına alınmış olacaktır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri, öğretmenlerin çoklu yöntemlerle

değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler sonucunda mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ile mümkün olabilir. Bu gelişimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin zayıf ve güçlü yönlerinin bilinmesi, uygulamadaki zayıflık ve ya eksikliklerin tespit edilmesi, onlara bu eksiklerini ve ihtiyaçlarını giderecek destekler verilmesi ve buradan yola çıkarak mesleki gelişimlerine katkı sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda ya da okul niteliği taşıyan kurumlarda sürdürülen eğitim öğretim bu eksiklikler veya ihtiyaçları karşılamak için sürekli yenilenmek ve kendini geliştirmek zorundadır. Aksi takdirde eğitim çağa ayak uydurmakta yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle öğretmen, öğretmeye ve öğrenmeye ne kadar istekli ve donanımlı olursa aynı oranda eğitimi de o kadar istenilen şekilde sürdürebilir. Günümüzde öğretmenlerden toplumun çeşitli problemleriyle uğraşmaları ve öğrencileri hızla gelişen ve değişen teknoloji toplumuna hazırlamaları ve beklenmektedir. Öğretmenlerin bu beklenti ve gelişimleri kendilerini ve öğrencilerini geliştirerek, öğrenmeyi sürekli hale getirip mesleki gelişimi özümseyerek elde edeceği ileri sürülebilir. Öğretmen bir yandan kendini geliştirirken bir yandan da mesleklerine karşı doyumları da değişiklik gösterebilmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılım arttıkça öğretmen mesleğini ve öğretmeyi bir mecburiyetten öte bir doyum unsuruna dönüştürebilir. Çünkü mesleğinde nitelikli ve arana bir personel olmak doyum ve işini sevme bakımından değerlidir denilebilir.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının bu öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Düzce’de okul öncesi, ilkokul, ortaokul, genel lise ve meslek liseleri kademelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarının, iş doyumları bakımından incelenmesidir.

Mesleki gelişim etkinliklerinin veya programlarının öğretmenlerin yaptıkları öğretim ve mesleki yaşamlarına olumlu yönde etkide bulunması amaçlanır. Bu bakımdan, çalışmada ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının onların mesleki yaşamları üzerindeki etkisi incelenecektir.

Öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden geliştirmelerinde, mesleki gelişime ilişkin nasıl bir tutum içinde oldukları ve nasıl bir önem atfettikleri de önemlidir. Kendilerini geliştirmeye yönelik olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin, hem mesleki gelişim etkinliklerine daha etkin biçimde katılacaklarını hem de mesleklerini daha başarılı biçimde yerine getirecekleri öngörülebilir. Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımları ve iş doyumları ile ilişkisi incelenmiştir. İş doyumunun öğretmenlerin mesleklerini daha istekli ve başarılı biçimde yürütmelerinde etkili olduğu bilinmektedir. İş doyumunu, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerinde ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarında da etkilidir denebilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin iş doyumlarının onların mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ve mesleki gelişime yönelik tutumları ile ilişkili olup olmadığı da ele alınmıştır.

1.4.Alt problemler

1. Öğretmenlerin meslektaş koçluğu temelli mesleki gelişim faaliyetleri, katılım sağladıkları mesleki gelişim faaliyetleri, bireysel temelli mesleki gelişim faaliyetleri ve katılım sağladıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin süresine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemleri, öğrenim düzeyleri ve branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin iş doyumları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemleri, öğrenim düzeyleri ve branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımları ile iş doyumları arasında ilişki var mıdır?

1.5.Araştırmanın Önemi

Çalışma, Düzce geneli ele alınan okullardaki öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumları ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi anlamlandırması bakımından da önem taşımaktadır. Çalışma sonunda elde edilecek bilgilerin Milli Eğitim Müdürlüğünün öğretmenlerin hizmet içi seminer ve eğitimlere katılım durumları hakkında ortalama veri sağlaması ve öğretmenlerin iş doyumları ve memnuniyet düzeyleri hakkında fikir vermesi bakımından kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir. Ayrıca tez konusu ile ilgili yapılacak sonraki çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir. Araştırmanın en önemli katkısı, eğitim öğretimin vazgeçilmez ve en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin mesleki gelişimle bir etkileşim olup olmadığını ortaya koyarak olumlu ve olumsuz yönlerinin incelenmesini sağlamaktır. Bu bağlamda eğitim öğretimin kalitesini arttırmak için mesleki gelişim faaliyetlerinin yaygınlaştırılmasının doğru olup olmayacağı fikrine ulaşılabilir.

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

- a) Araştırmaya katılan öğretmenler, ölçme araçlarını içtenlik ve samimiyetle cevapladıkları,
- b) Araştırmaya katılan öğretmenler evreni temsil ettiği,
- c) Araştırmada kullanılan ölçme aracı toplanan verilerin geçerlik ve güvenirlik bakımından yeterli düzeyde olduğu,
- d) Elde edilen verilerin, araştırmanın amacına uygun nitelikte olduğudur.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

- a) Araştırma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Düzce ilinde bulunan, okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenler ile sınırlıdır.
- b) Bu çalışma, veri toplama teknikleri açısından, çalışmada kullanılan ölçeğin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
- c) Araştırma, kapsam açısından, Düzce ilinde bulunan 27 okul ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Mesleki Gelişim: Mesleki gelişim, eğitim öğretim sürecinde hem öğrenciler hem de öğretmenler adına gereksinim oluşturan, öğretmen becerilerinin en iyi bir şekilde ortaya çıkarılması için yapılan faaliyetlerdir.

İş Doyumu: Çalışanların gerek zihinsel gerekse bedensel olarak iyi olma ve işlerinden duydukları tatmin durumudur.

Meslektaş Koçluğu: Öğretmenlerin birbirlerinin tecrübe ve becerilerinden yararlanabildiği ve sistematik olarak eğitim sürecinde gözlem ve geri dönütlerin sağlandığı mesleki gelişim faaliyetidir.

Mesleki gelişim süreleri: Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini ve mesleki becerilerini geliştirme amacıyla mesleki gelişim faaliyetlerine ayırdıkları zaman dilimidir.

1.9. Kısaltmalar

EARGED: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi

MG: Mesleki Gelişim

n: Örneklem

NCES: National Center for Education Static

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)

ÖMGY: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

p: İstatistiksel Olarak Anlamlılık Katsayısı

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

PTD (Provisioning Technical Documentation): Teknik Belge Sağlama

sd: Serbestlik Derecesi

SS: Standart Sapma

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences)

TALIS: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey)

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Fund)

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretmenlik mesleği, iş doyumu ve mesleki gelişime ilişkin alanyazın incelenmiştir. Aynı zamanda bu kavramlarla ilişkili diğer kavram ve konulara da yer verilerek konunun detaylı bir şekilde açıklanması amaçlanmaktadır.

2.1. Öğretmenlik Mesleği ve Kavramsal Olarak Mesleki Gelişim

Öğretmen bir milletin maneviyatına ve maddiyatına şekil veren, insanları işleyen bireydir. Sanatçıdır öğretmen, toplum ise öğretmenin elinden çıkan eserdir. (Değirmencioglu ve Küçükahmet 1999). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO 2015) raporunda, öğretmenlik mesleğinin önemine ilişkin şöyle denmiştir: “Genç bireylerin geleceği güvenle karşılaması ve geleceği amaç ve sorumluluk ile oluşturması bakımından hayati öneme sahiptir.” Eğitimin sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde olması gerekir. İlerlemecilere göre birey eğitim sürecinde aktif ve katılımcı olup dinamik ve kendini bilimsel yöntemleri kullanarak gerçekleştirmelidir. Gutek’e (2001) göre ilerlemeciliğin başlıca ilkeleri şunlardır:

- a) Eğitim çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik ve aktif olmalıdır.
- b) Öğretimde esas problem çözme yöntemi olmalıdır.
- c) Okul yaşama hazırlıktan ziyade, yaşamın ta kendisi olmalıdır.
- d) Öğretmenin görevi öğrenciye rehberlik etmektir, öğrenciyi yönetmek değil.
- e) Öğrencileri yarıştırmak yerine okul yönetimi, işbirliğine yönlendirmelidir.
- f) Her yönüyle eğitim ortamı demokratik olmalıdır.

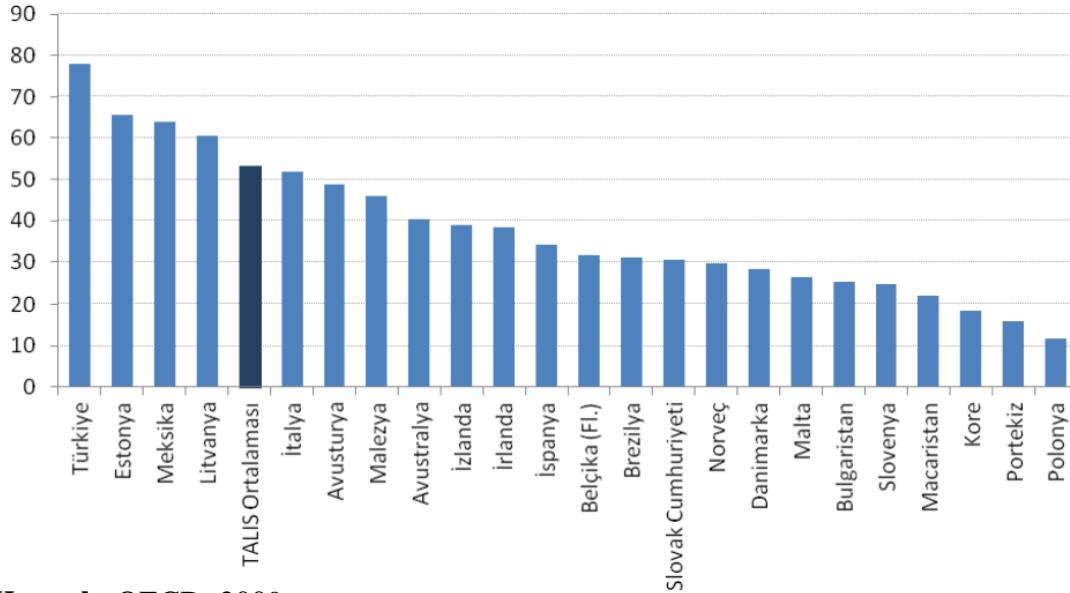
Görüldüğü üzere, öğretmen profili, insanlar tarafından, liberal bir eğitim görmüş, zeki, sosyal yaşama değer veren bir profesyonel olarak tanımlanmaktadır. Bu öğretmen modeli, diğer bilim dallarına da bağlıdır ve öğrenciler için bilginin faydalı ve erişilebilir olması için akıllıca çalışır. Bu tarz öğretmenin oluşturduğu şekil, yetenekleri, ihtiyaçları veya koşulları fark etmeksizin, bütün öğrencilerin başarılı olmasına yardım eden bir kişi modeline uymaktadır. Diyebiliriz ki, insanlar, öğretmenlerde bilgiyi aktarma ve öğrencilere beceri kazandırmaktan daha fazlasını beklemektedirler. Öğretmenler, davranışları ve sözleriyle erdemli, çalışkan ve eğitilmiş bir birey olmanın ne demek olduğunu göstermelidirler. Öğretmenler, bu beklenti doğrultusunda hem de kendilerini hem de öğrencilerini şekillenmektedir.

İlğan'ın (2013) de vurguladığı gibi mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenin sistemli öğrenme deneyimlerinden oluşan, sürdürülebilir, kapsamlı ve tanımlanmış ihtiyaçları üzerine temellendirilen; öğrenci performans ve başarısını arttırmayı gerektiren, öğretimsel etkililikle sonuçlanan etkinliklerdir. Özcan'a (2011) göre, öğretmenler öncelikle mesleki yaşamının sonuna kadar öğretmen yetiştirme süreçlerinden başlayarak öğrenmeyi öğrenen bireyler olmalıdır. Çünkü teknolojik ve bilimsel gelişmenin sağladığı yeni imkânlarla hızla değişen bir toplumda ancak mesleki anlamda kendini geliştirebilen öğretmenler farklılık sağlayacaktır. Bütün meslekler ve geleneksel kurumlarda olduğu gibi bilgi çağı, öğretmenlik mesleğini de yarışa çağırmakta ve onu farklı olmaya zorlamaktadır.

Day (1999) ise daha kapsamlı bir yönden bakarak mesleki gelişimi; “okula ve gruba bütün olağan öğrenme tecrübelerini ve dolaylı ve doğrudan olarak sınıf içi eğitim niteliğine katkı ve yarar sağlamayı amaç edinen amaçlı ve bilinçli faaliyetleri kapsamaktadır. Bu ise öğretmenlerin moral maksatlarına, diğerleri ile birlikte ve ya tek başına değişim temsilcisi olarak yenilemeyi, geliştirmeyi ve gözden geçirmeyi; öğretmenlerin beceri, duygusal zekâ ve bilgilerini geliştirip kazanmayı gençlerle, meslektaşlarla ve çocuklarla beraber hayatlarının her basamağını planlayarak uygulama yapmayı kapsayan bir vetire” olduğu söylemektedir. Sistematik olarak, mesleki gelişim öğretmenlere tecrübelerini çoğaltma ve mesleki uzmanlıklarını irdeleme imkânı elde ettiren profesyonel (mesleki) bir gelişmedir. Şekil 1’de OECD verilerine göre kaliteli öğretmen eksikliğinin eğitim-öğretimi “çok” ya da “belirli

ölçüde” engellediğini belirten müdürlerin çalıştığı okullarda bulunan öğretmenlerin oranı verilmiştir.

Şekil 1. Kaliteli Öğretmen Eksikliğinin Eğitim-Öğretimi “Çok” ya da “Belirli Ölçüde” Engellediğini Belirten Müdürlerin Çalıştığı Okullarda Bulunan Öğretmenlerin Oranı



Kaynak: OECD, 2009

Nitelikli öğretmenlerin yöneticiler tarafından eğitim sürecindeki etkilerinin görülmesi ve olması beklenen başarının öğretmenin kendini geliştirmesi ile sağlanabileceği düşünülebilir. Glatthorn'e (1995) göre, formal olduğu kadar mesleki gelişim, informal tecrübeleri de içine alır. Mesleki toplantılar, çalıştaylar, seminerler, formal yaşantılar/tecrübelerdir. Mesleki yayınları okumak, belgesel izlemek gibi faaliyetleri kapsayan ise informal yaşantılardır (Scotchmer, McGrath ve Coder, 2005). Mesleki gelişim, öğretim faaliyetlerini geliştirmek, öğrencinin öğrenmesini güçlendirmek ve ya öğretim etkinliklerini değiştirmek için kaynaklar sağlamayı amaçlar. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve uygulamalarına katkı sağlayacak modeller, imkânlar ve ya etkinliklerin farklı yapıları mevcuttur. Profesyonel gelişimin hedefi öğretmenin konu kapsamını arttırması ve farklı öğretme tekniklerini öğrenmesi ya da değişen eğitim politikalarını bilmektir (Hassel, 1999). Mesleki gelişim, öğrenciler adına gereksinim uyandıran personel becerilerini ve yeterliliklerini ideal bir eğitim meydana getirmek için geliştirme sürecidir (Shohel & Banks, 2012). Katılımcı öğretmenlerin, bir mesleki gelişim programının etkili olması için, özel ihtiyaçlarını giderebilmesi gerekmektedir (Muijs, Day, Harris ve Lindsay,

2004). Baird ve Rowsey'e göre (1989) ise, bu tarz hizmet içi eğitim programlarının sınıf gereksinimlerini karşılayamadığında, boşa sarf edilen zaman sıkıntılarında değinmiştir. Diğer taraftan, Fullan (1987) Mesleki gelişimin başarılı olabilmesi için bir öğretmen önemli olan dört etkene odaklanır (Villegas-Reimers, 2003:18): Bunlar:

- Öğretmen gelişiminin bir öğrenme süreci olduğunun yeniden tanımlanması,
- Liderlik görevinin okul düzeyinde olması
- Okul düzeyinde örgütsel kültür ve
- Dış uzmanlık ajanslarının rolü (özellikle bölgesel ve yerel seviyedekilerin).

Roberts ve Dyer (2004) Öğretmenlerin mesleki gelişime, hem değişik yollardan öğretmenlik belgesi alanların hem de geleneksel yoldan kariyer geliştirme açısından gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Hoyle ve John'a göre (1995, s. 17) ise mesleki gelişim, "Öğretmenlerin öğrencilerine verecekleri eğitimi geliştirecek yeni bilgi, değerler ve yetenekleri kazanma süreci" olarak tanımlanabilir.

Ulusal Personel Gelişim Konseyi (2001) mesleki gelişimin kaliteli eğitim programları olduğunu, iş başı desteği ve yoğun takip ile hızlı bir şekilde yapıldığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları Türkiye'de hizmet içi eğitim şeklinde uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerinin yapılan pek çok araştırma, önemsenmesi gereken eksiklik ve sorunların var olduğunu ortaya çıkarmıştır (Sıcak, Parmaksız, Uştı, Taş ve Sever, 2016). Bu eksiklik ve problemlere bakacak olursak:

- Klasik manada kurslar ve seminerlerin daha çok teorik bilgilerden oluşması öğretmenlerin bu yüzden aktif olarak katılamaması,
- Eğitimlerin kısa süreli olması,
- Etkinliklerde uygulamalara yer verilmemesi
- Eğitimlerde elde edilen beceri ve bilgilerin öğretmenlerin ders içi etkinliklerine etki etmemesi, bu sebeple öğretmenlerin bu faaliyetlere katılmak için istekli olmaması ve bu çeşit mesleki gelişim faaliyetlerine önem vermemeleri.

Bir başka önemli nokta ise mesleki gelişim için hizmet içi eğitime katılma oranları öğretmenlerin mesleklerinin 11 ila 20 yıl arasında kıdeme sahip olanlarda çoğunluk olduğu söylenebilir. Buna dayanarak öğretmenlerin mesleklerinin ilk dönemlerinde mesleki eğitime yönlendirilmeleri ile birlikte kendilerini yenileme isteklerinin artması beklenebilir. Bu sebeple bazı önlemlerin alınması hizmet içi eğitimin bir ödül olarak düşünülmesini sağlayabilir. Örneğin, öğretmenlerin isteğine göre atamaların hizmet içi eğitim alanlar esas alınarak onlara öncelik verilmesi. Bunun bir sonucu olarak da illere göre öğretmen atamalarında hizmet içi eğitim alan ve ya almayan öğretmenlerin dikkate alınması öngörülebilir. Böylelikle gelişmiş şehirler kategorisine alınabilecek özellikteki şehirlerde çalışan öğretmenlerin kendilerini geliştirme fırsatlarını daha kolay elde edebilecekleri ve bu fırsatları değerlendirme aşamasında daha istekli olacakları söylenebilir. Bu sebeple uygulamalı olarak hizmet içi eğitimin sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınması gerekmektedir (Budak ve Demirel, 2003).

Nitelikli öğretmen ihtiyacı, başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere dünya genelinde önemli bir sorundur; birçok ulusal ve uluslararası kuruluş bu konuda çeşitli kapsamlı çalışmalar yürütmektedir (UNESCO, 2012). Öğrenci performansı açısından oldukça başarılı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin en temel ortak özelliğinin nitelikli öğretmen olduğu tespit edilmiştir (Barber ve Mourshed, 2007). Darling-Hammond (2000), öğretmen kalitesiyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, birçok araştırma sonucunu karşılaştırarak elde ettiği sonuçlara göre, öğretmen değişkenlerinin bazılarının öğrenci başarısını etkilememekle birlikte, bazı değişkenlerin de önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin yetenek ve zekâsı, mesleki kıdemi ve alan bilgisinin öğrenci başarısı üzerinde etkileri değişken ve zayıf iken; öğretim ve öğrenme bilgisi ile öğrenci başarısı arasında güçlü, tutarlı ve pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenin alan bilgisinden ziyade eğitim derslerindeki hâkimiyeti öğrenci başarısını etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenin mesleki gelişiminde özellikle öğretmenin sahip olduğu alan bilgisinden çok sahip olduğu bilgiyi etkili bir şekilde aktarabilme bilgisine önem verilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Mayers'e göre, araştırmalarda nitelikli mesleki gelişim programlarında bulunması gereken özellikler şunlardır (akt. Abazaoğlu, 2014):

1. Etkileşim saatini daha çok içermesi,
2. Uzun süreye yayılan ve sürekli etkinlikler içermesi,
3. Aynı alanın ve aynı düzey öğrencilerin öğretimini yapan veya aynı okulda çalışan öğretmenlere yönelik olması,
4. Aktif katılımlı öğrenme fırsatlarını tüm katılımcılara sunması,
5. Alana yönelik bilgilere daha çok odaklanması çok genel bilgilerden ziyade.

2.2. Mesleki Gelişimin / Hizmet İçi Eğitimin Önemi

Her meslek için ihtiyaç olan sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik için bir hayli önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenin, alanındaki ve bilim ve teknolojiadaki değişimleri, özel öğretim yöntem ve teknikleri, aktif ve sürekli olarak takip ederek elde ettiği kazanımları tecrübeleriyle birleştirerek sınıftaki öğretim süreçleriyle birleştirmesi eğitimin kalitesi arttırmasına yardımcı olabilmektedir. Bilgi çağında hızla değişip gelişen toplumun, dolayısıyla eğitimin yapısında oluşan değişikliklere öğretmenin ayak uydurabilmesi ancak yaşam boyu mesleki gelişim ile mümkün olabilir (Erdem ve Şimşek, 2013). İlgili alanyazın incelendiğinde, sürekli mesleki faaliyetlerinin yalnız öğretmenler için olmadığı, öğrenciler, çalışılan okul ve eğitim sisteminin kalitesi bakımından nasıl bir değere sahip olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitimin bazı faydaları şöyledir (Jovanova-Mitkovskaa, 2010):

- Herkes için yaşam boyu öğrenme imkânlarının oluşturulmasına fırsat verir.
- Belirli, eksiksiz ve profesyonel olarak temel bilgi ve becerilerin edinilmesi veya yenilenmesi için fırsatlar oluşturarak akademik alan, bilgi teknolojileri, yabancı diller, teknolojik kültür ve sosyal ilişkiler alanında imkân sağladığı,
- Özel bilgi, destek ve danışmanın kalitesi ve erişilebilirliği ve belirli amaç ve görevlerin uygulanmasına fırsat verdiği için,
- Öğretmenin eğitimsel inançları üzerinde önemli bir etkisi olduğu için,
- Öğrencilerin öğrenmesini, eğitim reformlarının uygulanmasını etkilediği için,

- Öğretmen bağlantısı kurulması, sınıf içi ekip çalışması ve işbirliğinin güçlendirilmesi, okuldaki yerel, ulusal ve daha geniş bir etkiye sahip olduğu için,
- Hedeflerin (spesifik, gerçekçi ve değişkenler) belirlenmesinin ve öğretme ve öğrenmenin görevlerinin etkilediği için,
- Öğretim yöntemlerinin, formlarının, stratejilerinin değiştirilmesine fırsat verdiği için,
- Öğrenme sürecindeki öznel faktörlerin konumunu ve rolünü değiştirebilme olanağı yarattığı için hizmet içi eğitimin öneminden bahsedebiliriz

Eğitimin amacı öğrenci en iyi biçimde en etkili ortamda kaliteli öğretim yöntemleri ile öğrenci öğrenmesini gerçekleştirebilmektir bu amacı gerçekleştirebilmek için öğretmenin öğrencilerinin bireysel özelliklerine göre öğretimi planlaması ve öğrencilerin öğrenmesi üzerinde yaratacağı etkileri değerlendirebilmesi gerekmektedir. Diyebiliriz ki etkili öğretimin yapılabilmesi için öğretmen kalitesi ve yeterlilikleri büyük önem taşımaktadır. Bu yeterliliklerden hizmet öncesi eğitimle kazandırılmayan veya koşullara göre sonradan ortaya çıkan yeterlilik ihtiyaçlarının giderilebilmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitimi büyük önem arz etmektedir (Özer, 1990).

Mesleki gelişimin önemine değinecek olursak; mesleki gelişimin birincil odak noktasının, nihai olarak öğrenci öğrenmesini iyileştirmesini ve bunun yalnızca sürekli eğitim ve gelişim ile elde edilebileceğini vurgulamaktadır. Araştırmalar öğretmenler için etkili olan mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenin motivasyon, işini içselleştirme ve öğrenme süreçlerine olan bağlılığını artırdığını ortaya koymaktadır (Hunzicker, 2010; İlğan, 2013).

Türkiye’de hizmet içi eğitim gereksinimi ve yürütülen hizmet içi etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmalar (Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010);

- Hizmet içi eğitimde hedeflenen becerilerin öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına göre olmadığını,

- Hizmet içi eğitimin gerek kapsam gerekse içerik bakımından ihtiyaçları karşılamada yetersiz olduğu,
- Hizmet içi eğitim öncesinde veya sırasında ihtiyaç belirleme çalışmalarının olmadığı ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı görülmektedir.

Mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın öğretmenlere kişisel kazanımların yanında, onların davranışlarına, öğretmeye ve öğrenmeye bakışlarına, öğrencilerin öğrenmelerine ve eğitim yeniliklerinin öğrencinin öğrenmesi üzerinde olumlu ve anlamlı etkilerinin olduğu söylenebilir (Villegas ve Reimers, 2003). ABD ve Kanada’da, öğretmen örgütleri (sendikalar, federasyonlar veya dernekler) üyeliğine daha fazla ilgi göstermeye odaklanıyor (Bascia, 2001). ABD’de, birçok ulusal, eyalet ve yerel öğretmen sendika lideri, öğretimi profesyonelleştirme çabalarına katılmaktadır. Bununla birlikte, bu stratejiler öğretmenler ile aynı derecede popüler değildir. Her iki ülkedeki öğretmen örgütleri de giderek artış gösterir şekilde mesleki gelişim stratejilerini göz önüne almaktadır (Bascia, 2001).

Öğretmen örgütlerinin mesleki gelişim stratejileri bazen öğretmenlere öğretime adına daha etkili bir şekilde çalışmalarında yardım eder. Eğitim finansmanının önemli ölçüde azaldığı ve eğitim altyapısının son yıllarda daha zayıf ve daha anlamlı hale geldiği Kanada eyaletlerinde, bu telafi edici strateji belki de daha belirgindir. Ancak bu yaklaşım ABD’de de kullanılmaktadır. Örneğin, düzinelerce yerel öğretmen sendikası, örgün okul sistemindeki yeni öğretmenler için kronik bir destek eksikliği ile ilgili endişeler nedeniyle son on yılda öğretmen indüksiyonu ve akran değerlendirme programları oluşturmuştur (Bascia, 1994).

İlgili alanyazın incelendiğinde, sürekli mesleki gelişimin bu doğrultuda gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerinin yalnız öğretmenler için değil, öğrenciler, okul ve eğitim sisteminin kalitesi bakımından çok önemli olduğu görülmektedir (Borko, 2004; Bubb & Earley, 2007; Desimone, 2009; Diaz ve Maggioli, 2004; Fullan ve Hargreaves, 1992; Guskey, 2002; Villegas ve Reimers, 2003). Tablo 1’de OECD verilerine göre bazı ülkelerdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma oranlarına ilişkin karşılaştırmaları görmek mümkündür.

Tablo 1. Öğretmenlerin, Bazı Ülkelerde Hizmet İçi Eğitime Katılma Oranları

ÜLKELER	Hizmet içi eğitime katılma oranı	Hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin ortalama katılım gün sayısı	Alınan hizmet içi eğitimden zorunlu olanların listesi	Daha fazla hizmet içi eğitim almak isteyenlerin oranı
İspanya	100	25.6	66.75	60.6
Slovenya	96.9	8.6	59.44	35.1
Avustralya	96.7	9.0	47.34	55.2
Avusturya	96.6	10.9	31.23	44.7
Litvanya	95.5	11.8	56.48	44.7
Malta	94.1	7.8	77.55	43.3
Estonya	92.7	14.2	49.14	48.7
Kore	91.9	32.7	46.84	58.2
Malezya	91.7	11.9	88.02	82.9
Meksika	91.5	37.1	65.58	85.3
Polonya	90.4	28.9	40.5	43.6
İrlanda	89.7	6.2	40.85	54.1
Bulgaristan	88.3	30.8	45.58	68.9
Macaristan	86.9	16.7	44.64	40.2
Norveç	86.7	10.6	55.49	70.3
Portekiz	85.8	21.6	34.69	76.2
İtalya	84.6	33.1	39.59	56.4
Brezilya	83.0	20.8	39.01	84.4
İzlanda	77.1	13.9	49.69	37.9
Danimarka	75.6	12.9	34.36	47.6
Slovakya	75.0	9.6	43.73	43.2
Türkiye	74.8	14.9	72.18	48.2
TALIS ortalaması	88,5	17,3	51.0	55.89

Kaynak: OECD, 2009

2.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetleri İçin Harcadıkları Ücretlerin Seçilmiş Ülkelerle Karşılaştırılması

Farklı mesleki gelişim faaliyetleri için farklı yatırım seviyeleri gerekir. Öğretmenler arasında katıldıkları mesleki gelişim türüne ilişkin kişisel ödeme düzeyleri farklılaşmaktadır. TALIS 2013 verilerine göre genel olarak, mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası, program türünden bağımsız olarak (yeterlilik programları hariç) hiçbir ücret ödemeyeceklerini ve öğretmenlerin % 10 veya daha azının tüm masrafları ödediklerini belirtmişlerdir. Yeterlilik programları, daha fazla katılım (hem zaman hem de para açısından) gerektirme ve okul sınırları dışında organize olma eğilimindedir. Bu nedenle, bu programların aynı zamanda öğretmenlerin maliyetinin bir kısmını veya tamamını

ödemesi daha muhtemel olduğu programların olması şaşırtıcı değildir. TALIS 2008'de de çok benzer bir sonuç bulunmaktadır. Uğraştıkları mesleki gelişim için herhangi bir ücret ödemek zorunda olmadığını bildiren öğretmenlerin oranı ile öğretmenlerin mesleki gelişime katıldığını bildirenlerin arasındaki pozitif bir korelasyon görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim maliyetlerinin en azından bir kısmını üstlenmeye istekli olduklarını açıkça görülmektedir. Tablo 2'de OECD 2009 verilerine göre seçilmiş ülkelerde öğretmenlerin hizmet içi eğitime yaptıkları ödemelere ilişkin oranların karşılaştırılması verilmiştir.

Çoğu ülkede, üstlendikleri mesleki faaliyetlerin hiçbiri için ödeme yapmadıklarını iddia eden öğretmenlerin oranı %50'nin üzerindedir. Öğretmenler, ücretini ödemenin yükünü taşımadan profesyonel gelişime girdiklerinde çeşitli kaynaklardan (örneğin bakanlık, okullar, dış kuruluşlar vb.) aldıkları parasal desteği yansıtabilirler. Özellikle Estonya, İzlanda, Malezya ve Alberta (Kanada) gibi bazı ülkeler ve ekonomiler, okulda düzenli çalışma saatleri içerisinde gerçekleşecek etkinliklerin zamanlaması gibi alternatif bir destek yöntemine odaklanmaktadır.

Planlanan süre Öğretmenlerin ortalama yarısından fazlası, geliştirme faaliyetlerine katılmak için harcama zamanı göstermektedir. Bununla birlikte, bu oran, ülkelerin (Avustralya'daki (% 79), Estonya (% 82) ve Malezya (% 88)) dörtte üçünden fazlasına göre (% 79), Estonya (% 82) ve Malezya'da (% 88), Portekiz'de (% 15) ve Romanya'da (% 18) % 20'nin altına düşmektedir.

TALIS, öğretmenlere okulda düzenli çalışma saatleri içerisinde gerçekleşecek faaliyetler için zamanlama süresi biçiminde, resmi ve parasal olmayan mesleki desteğin yan Örneğin bunlar arasında mesai saatleri dışındaki aktiviteler için izinli gün, çalışma izni vb. unsurlar yer almaktadır. Genel olarak maaş takviyesi sağlamaktan daha yaygın olmasına rağmen, bunun yaygın bir uygulama olmadığını göstermektedir. Katılımcı ülkeler arasında ortalama olarak, ankete başlamadan önceki 12 ay boyunca mesleki gelişime katılan öğretmenlerin % 14'ü bu tür destek aldıklarını iddia etmektedir. Bu sonuçlar, diğer tüm ülkelerin ortalama yüzdesinin yaklaşık iki katı olan Estonya ve İsveç istisnaları dışında, ülkeler arasında oldukça benzerdir (sırasıyla % 27 ve % 31). Buna karşılık, Portekiz'deki öğretmenlerin sadece

% 4'ü ve Flanders'daki (Belçika) öğretmenlerin %3'ünün bu tür parasal olmayan bir destek aldıkları görülmektedir, öğretmenlere parasal olmayan destek alıp almadıklarını da sormuştur.

Tablo 2. Seçilmiş Ülkelerde Hizmet İçi Eğitime Katılan Öğretmenlerin Yaptıkları Ödemelere İlişkin Oranlar

ÜLKELER	Hizmet içi eğitim için ücret ödemeyen öğretmenlerin oranı	Hizmet içi eğitim ücretinin bir kısmını ödeyenlerin oranı	Hizmet içi eğitim ücretinin tamamını kendisi ödeyenlerin oranı	Hizmet içi eğitime katıldığı için prim alanların oranı
Malta	85.5	14.55	3.1	48.0
Slovenya	85.2	14.81	1.0	29.4
Türkiye	83.1	16.91	4.9	6.8
Belçika (F.I)	81.5	18.54	3.2	2.2
Norveç	79.8	20.19	3.3	7.2
İrlanda	78.7	21.28	3.6	5.7
Danimarka	77.2	22.81	6.4	9.2
Avustralya	74.4	25.56	1.2	5.4
Bulgaristan	74.4	25.63	5.8	8.2
Estonya	72.4	27.59	2.0	12.1
Macaristan	71.4	28.56	8.3	5.9
Slovakya	70.6	29.44	5.5	28.3
İtalya	69.0	31.03	17.6	9.6
İzlanda	67.8	32.23	4.5	18.0
Litvanya	65.3	34.73	4.8	6.5
Brezilya	55.3	44.73	18.4	10.7
İspanya	55.1	44.90	15.7	3.4
Polonya	44.7	55.30	10.5	5.4
Meksika	43.6	56.41	18.8	3.1
Malezya	43.5	56.5	3.9	2.5
Avusturya	43.5	56.49	6.7	11.7
Kore	27.3	21.28	3.6	5.7

Kaynak: OECD, 2009

2.4. Türkiye'de Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Öğretmenlerin bireysel ve mesleki yeterlik düzeylerinin farkına varmaları, mesleki gelişim hedefleri oluşturmaları durum tespiti yapmalara ve bu hedefe ulaşmak için gerekli çalışmalarını yapmalarında mesleki gelişim eğitimleri yol haritası görevindedir. Türkiye'de öğretmen mesleki gelişim eğitimi sisteminin eksik kaldığı düşünüldüğünde öğretmenlerin daha sistemli ve nitelikli katkılar sağlaması, bilgi, beceri ve davranışları kazanması, eğitim eksikliklerini gidermesi ve yenilikleri takip edebilmeleri için mesleki gelişim eğitim sistemine ihtiyaç vardır.

MEB bünyesinde çeşitli formal ve planlı hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanmaktadır. Bunlar arasında çeşitli kurslar ve atölye çalışmaları, eğitim konferansı veya seminerleri, diğer okullara ziyaretler, işletme veya kuruluşlara gözlem ziyaretleri, çeşitli işletmelerde hizmet içi eğitim kursları, yeterlilik programı (örneğin, bir derece programı), bireysel veya ortak araştırmalar ve mentorluk sayılabilir. Karaaslan (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, fikir edinme, öğretimde yeni bir teknik edinme konusunda öğretmenin cinsiyeti, mesleki gelişim algılarını etkilediği görülmektedir. Hürsen'in (2012) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yaptığı bir araştırmada, mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumlara bakıldığında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla olumlu tutuma sahip olduğunu bulunmuştur. Öğretmenler tarafından okullarda profesyonel olarak yapılmayan gelişim faaliyetleri eksik kalmaktadır. Bunun nedeni bu tür bir aktiviteler için okulda imkânların bulunmaması olabilir. Bu nedenle, öğretmenlere, okulda deneyimlerini ve bilgilerini paylaşma şansı verecek çeşitli gelişim etkinlikleri sağlanmalıdır. Türkiye, TALIS'e katılan bütün ülkeler içerisinde hizmet içi eğitime katılım oranları en düşük ülkedir. Son 18 ayda hizmet içi eğitim almış öğretmen oranı en düşük Türkiye'dedir (% 74,8). Dahası, Türkiye hizmet içi eğitimin devlet tarafından en çok desteklendiği ülkelerden biri olmasına rağmen, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım oranlarının düşük olduğu ve daha fazla hizmet içi eğitim talep etme konusunda diğer ülkelerdeki meslektaşlarına göre daha isteksiz oldukları görülmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin isteksiz olmalarının muhtemel nedeni, MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitimin kalitesi ve yöntemiyle ilgili olabilir. Türkiye'de yapılan nitel araştırmalar, bakanlık tarafından sunulan hizmet içi eğitimleri öğretmenlerin yetersiz gördüklerini ortaya koymuştur. Diğer yandan, hizmet içi eğitimlere zorunlu olarak katılmayı öğretmenlerin sorunlu gördüğünü ve genellikle hizmet içi eğitim veren personellerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (Çelik, 2012). Türkiye'de hizmet içi eğitimler MEB tarafından planlanmakta ve uygulanmaktadır. Türkiye'de kendisini geliştirmek, güncel kalmak isteyen öğretmenler mesleki gelişim programlarını aktif olarak kullanmakta ve bunlardan yararlanmaktadır. Tablo 3'te TALIS'te kullanılan çeşitli etkinliklere yer verilmiştir:

Tablo 3. Öğrenme ve Öğretme Araştırması (TALIS) İsimli Çalışmada Kullanılan Etkinlikler

Kurslar/work-shoplar	Mesleki portfolyolar
Yeterlik programları	Online mesleki gelişim programları
Diğer okullara ziyaretler	Öğrenci çalışmalarının incelenmesi
Öğretmen ağlarına katılım	Bölgesel mesleki gelişim konsorsiyumları
Bireysel ve işbirlikçi araştırmalar	Kitap çalışması
Mentorluk veya meslektaş gözlemi	Topluma hizmet organizasyonları
Mesleki yayınları okuma	İşbirlikçi program geliştirme
Eğitim konferansları ve seminerler	Meslektaşlarla informal diyaloglar kurma

MEB 2018 Faaliyet Raporunda ele alınan performans hedefi olan “Bakanlık hizmetlerinin etkin sunumunu sağlamak üzere insan kaynaklarının yapısını ve niteliğini geliştirmek” kapsamında Hizmet içi eğitime yönelik hedef ve gerçekleşme düzeyleri verileri yer almaktadır. Bu verilere göre performans göstergeleri, hedeflenen performanslar ve hedeflerin gerçekleşme durumları Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4’den görüleceği üzere bu veriler sonucunda MEB Faaliyet Raporu Değerlendirilmesinde 2018 yılında merkezi olarak yapılan hizmet içi eğitim planlaması ve bütçe imkânları doğrultusunda gerçekleştirilen faaliyetlerle istenilen hedeflere ulaşıldığını göstermektedir. Bakanlık düzeyinde uygulanan tasarruf tedbirleri sebebiyle, uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde sertifika alan personel sayısı göstergesinde istenilen hedef tutmamıştır. Ayrıca uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde sertifika alan personelin yüz yüze eğitimle sertifika alan personel sayısına oranı ile liderlik ve sınıf yönetimi, vb. konular kapsamında sertifika alan öğretmen sayısı göstergelerinde hedefe ulaşılamamıştır ve iyileştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin 2018 Yılı Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Performans Göstergeleri, Hedeflenen Performanslar ve Hedeflerin Gerçekleşme Durumları

Performans Göstergeleri	Hedef	Gerçekleşme
Öğretmen başına düşen yıllık hizmet içi eğitim süresi (saat)	20,00	38,50
Uzaktan eğitim kapsamında düzenlenen eğitim faaliyeti sayısı	16	7
Uzaktan eğitim kapsamında düzenlenen eğitime katılan personel sayısı	26000	3900
Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde sertifika alan personelin yüz yüze eğitimle sertifika alan personel sayısına oranı	27000	5,98
Liderlik ve sınıf yönetimi, yetkinlik, öğretme usulü, ölçme ve değerlendirme, materyal hazırlama, iletişim kurma, teknolojiyi etkin ve verimli kullanma, yabancı dil, mesleki etik kapsamında açılan eğitim faaliyeti sayısı	81	1209
Liderlik ve sınıf yönetimi, yetkinlik, öğretme usulü, ölçme ve değerlendirme, materyal hazırlama, iletişim kurma, teknolojiyi etkin ve verimli kullanma, yabancı dil, mesleki etik kapsamında eğitime katılan personel sayısı	9050	52944
Liderlik ve sınıf yönetimi, yetkinlik, öğretme usulü, ölçme ve değerlendirme, materyal hazırlama, iletişim kurma, teknolojiyi etkin ve verimli kullanma, yabancı dil, mesleki etik kapsamında sertifika alan öğretmen sayısının diğer hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmen sayısına oranı	21	4,48
Değerlendirme: 2018 yılında merkezi olarak yapılan hizmet içi eğitim planlaması ve bütçe imkânları doğrultusunda gerçekleştirilen faaliyetlerle istenilen hedeflere ulaşılmıştır. Ancak, Bakanlık düzeyinde uygulanan tasarruf tedbirleri sebebiyle, uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde sertifika alan personel sayısı göstergesi, uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde sertifika alan personelin yüz yüze eğitimle sertifika alan personel sayısına oranı ile liderlik ve sınıf yönetimi, vb. konular kapsamında sertifika alan öğretmen sayısı göstergelerinde hedefe ulaşılamamıştır. Bu göstergelerle ilgili iyileştirme faaliyetlerine ihtiyaç vardır.		

Kaynak: MEB 2018 Yılı Faaliyet Raporu

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 3 yılda bir yapılan en donanımlı eğitim araştırmalarından birisidir. Türkiye 2000 yılından beri gelişim kaydetmekte fakat halen OECD ortalamasının altında sonuçlar alınmaktadır (PISA, 2015).PISA Direktörü Andreas Schleicher (2017) Türk Eğitim Sistemi'nin dünyaya uyum sağlayamadığını belirterek "Öğretilenler artık gereksiz" demiştir. Ayrıca, öğrencilerin hangi görevlerde veya alanlarda daha iyi veya daha kötü olduğuna bakıldığında ezberleme ve ezberleneni kâğıda dökmede çok iyi olduklarını dile getirmiştir. Ancak yaratıcı fikirler ile ellerindeki bilgiyi uygulamaya koymakta zorlandıklarını belirterek Türk öğrencilerin başarılı olduğu alanların artık önemini yitirdiğini, öğretmenlere daha çok mesleki gelişim fırsatı ve meslektaşlarını gözleme imkânı sağlanması gerektiğini vurgulamış ve her öğrencinin öğrenebileceğine inanılmasını söylemiştir.

Tablo 5’te MEB 2018 Faaliyet Raporuna Göre mesleki gelişim ve hizmet içi eğitime yönelik yılsonunda hedeflenen ve gerçekleşen faaliyetleri görmek mümkündür. Ülkemizde genel olarak yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin tercihlerine bırakıldığı görülmektedir oysa ki eğitimde kalitenin yükselmesi konusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirme zorunluluğu, gönüllülük esasına dayandırılmamalı, çeşitli teşvik, motivasyon ve yaptırımlar ile öğretmenin kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Tablo 5. Mesleki Gelişim ve Hizmet İçi Eğitime Yönelik Yılsonu Gerçekleşen Faaliyet Sayısı

Faaliyetler	Hedef	Yıl Sonu Gerçekleşen
Uluslararası hareketlilik programlarına/ projelerine katılan öğretmen sayısı	15100	3187
Proje üretimi konusunda düzenlenen çalıştay sayısı	4	0
Ülkemizde uluslararası kuruluşlarla ortaklaşa düzenlenen toplantı, çalıştay, seminer vb. sayısı	10	6
Eğitimde teknoloji ve e-materyal kullanımı konusunda yüz yüze eğitime alınan yönetici ve öğretmen sayısı	1600	1627
Eğitimde teknoloji ve e-materyal kullanımı konusunda uzaktan eğitime alınan yönetici ve öğretmen sayısı	56000	90869
Eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik olarak yürütülen uluslararası projeler kapsamında, öğretmenler için düzenlenen etkinlik (çalıştay, konferans, seminer, toplantı vb.)	20	46
Eğitimde teknoloji kullanımına yönelik gerçekleştirilen araştırma sayısı	6	9

Kaynak: MEB Faaliyet Raporu

Yaman ve Yazar’ın (2015) yaptıkları çalışmada; yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin lisansüstü eğitim alan ve almayan öğretmenler bakımından karşılaştırılmasının öğretmenlerin arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin sıra ortalamaları lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerinkinden daha alt seviyededir. Buradan yola çıkarak, yaşam boyu öğrenme yönelimlerinin lisansüstü öğrenim alan öğretmenlerde daha fazla olduğunu

görülmektedir. Fen-Matematik, Yabancı Dil, Güzel Sanatlar, Sosyal-Türkçe ve diğer alanlarda olan öğretmenlerde anlamlı fark bulunmaktadır. Güzel Sanatlar alanındaki öğretmenlerin sıra ortalamaları belirtilen diğer öğretmenlerden gruplardan daha fazladır. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme eğiliminin, öğretmenlerin alan derslerine göre farklılık yarattığı söylenebilir.

Dünya genelinde kaliteli öğretmen gereksinimi, başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere önemli bir sorundur; birçok uluslararası ve ulusal kuruluş bu noktada çeşitli çalışmalar yapmaktadır (UNESCO, 2012). Başarılı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin öğrenci performansı bakımından ana ortak özelliğinin kaliteli öğretmen olduğu sonucuna varılmıştır (Barber ve Mourshed, 2007; Dünya Bankası, 2011). Türkiye’de hizmet içi eğitim şeklinde uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerinin yapılan pek çok araştırma, dikkat verilmesi gereken eksiklik ve sorunların olduğunu göstermiştir (Sıcak, Parmaksız, Uştu, Taş ve Sever, 2016). Bu eksiklik ve problemlere bakacak olursak:

- Klasik manada kurslar ve seminerlerin daha çok teorik bilgilerden oluşması öğretmenlerin bu yüzden aktif olarak katılamaması,
- Eğitimlerin kısa süreli olması,
- Etkinliklerde uygulamalara yer verilmemesi
- Eğitimlerde elde edilen beceri ve bilgilerin öğretmenlerin ders içi etkinliklerine etki etmemesi, bu sebeple öğretmenlerin bu faaliyetlere katılmak için istekli olmaması şeklindedir.

Bir başka önemli nokta ise mesleki gelişim için hizmet içi eğitime katılma oranları öğretmenlerin mesleklerinin 11 ila 20 yıl arasında kıdeme sahip olanlarda çoğunluk olduğu söylenebilir. Buna dayanarak öğretmenlerin mesleklerinin ilk dönemlerinde mesleki eğitime yönlendirilmeleri ile birlikte kendilerini yenileme isteklerinin artması beklenebilir. Bu sebeple bazı önlemlerin alınması hizmet içi eğitimin bir ödül olarak düşünülmesini sağlayabilir. Bunun bir sonucu olarak da illere göre öğretmen atamalarında hizmet içi eğitim alan ve ya almayan öğretmenlerin dikkate alınması öngörülebilir. Böylelikle göreceli olarak gelişmiş

şehirler kategorisine alınabilecek özellikteki şehirlerde çalışan öğretmenlerin kendilerini geliştirme fırsatlarını daha kolay elde edebilecekleri ve bu fırsatları değerlendirme aşamasında daha istekli olacakları söylenebilir. Bu sebeple uygulamalı olarak hizmet içi eğitimin sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınması gerekmektedir ve bu sayede tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitimden faydalanmaları hem de eğitimin tüm fırsatlarının farkına varmaları sağlanabilir (Budak ve Demirel, 2003). Diğer taraftan, Fullan (1987) mesleki gelişimin başarılı olabilmesi için bir öğretmenin önemli olan dört etkene odaklanması gerektiğini belirtmiştir: Bunlar:

- Öğretmen gelişiminin bir öğrenme süreci olduğunun yeniden tanımlanması,
- Liderlik görevinin okul düzeyinde olması
- Okul düzeyinde örgütsel kültür
- Dış uzmanlık ajanslarının rolü şeklindedir (Villegas-Reimers, 2003).

2.5.16-19.Milli Eğitim Şûralarında Hizmet İçi Eğitim İle İlgili Alınan Kararlar

16. Milli eğitim Şurası öncesindeki şuraların verilmemesinde güncel verilere ulaşmak amaçlanmıştır.

2.5.1 16. Milli eğitim şurası kararları ve uygulamalar (1999)

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması, programlarının oluşturulması ve uygulanmasında ilgili eğitim fakülteleri, hizmet içi eğitim merkezleri ve kuruluşlarla iş birliğine odaklanılmıştır. Ayrıca yüz yüze eğitimin yanı sıra çağdaş iletişim teknolojilerine dayalı etkinlikler yoluyla gerçekleştirilmesi, mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerini kaliteli bir şekilde yetiştirebilmek, koordinatör öğretmenlerin etkinliklerinin genişletilmesi amacıyla kapsamlı bir hizmet için eğitim programının planlanıp uygulamaya geçirilmesi kararı alınmıştır. Bunun yanında öğretmenlere meslekleri gelişimine yönelik güncel gelişmeleri izleyebilecekleri yayınlar hazırlanması ve yararlanmalarının, kendini geliştirmeyen öğretmenlerin istihdam dışı bırakılacağı kararları alınmıştır.

Yedi bölgede hizmet içi eğitim enstitüleri, ilçelerde hizmet içi eğitim şubeleri oluşturulması, bu merkezlerin gerekli eğitim araçları gereçleriyle donatılması ve bu

faaliyetleri devam ettirebilecek formatör öğretmenlerin yetiştirilmesi kararlaştırılmıştır. Öğretmen ihtiyacına yönelik gerekli alanlarda öğretmenlik programların lisansüstü eğitimine çekilmesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerini devam ettirebilmek için illerde hizmet içi eğitim merkezleri eğitime dâhil olacak yönetici, öğretmen ve öğrenciler bu ihtiyaçlar dikkate alınarak seçilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

2.5.2. 17. Milli eğitim şûrası kararları ve uygulamalar

2006 yılında toplanan 17. Milli Eğitim şurasında öğretmenlerin hizmet içi eğitimine değinilmiştir. “Özel Eğitim” başlığı altında ilköğretim okullarında görev yapan tüm öğretmenlerin özel eğitim stratejileri ve özel gereksinimi olan çocuklar hususunda en az 180 saat hizmet içi eğitim görmeleri ve sınıf öğretmenlerine özel eğitim formasyonu verilmesi şeklinde iki karar alınmıştır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında belirli sürelerle sanayi deneyimi edinmesi için meslek dersleri öğretmenlerine ilişkin çalışmalar yapılması kararlaştırılmıştır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri, tüm çalışanlarını ve mesleğin tüm yeterlik alanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi bunun yanı sıra 3797 sayılı Kanun’un 55. maddesinde öngörülen “Milli Eğitim Akademisi” ne işlerlik kazandırılmasından bahsedilmiştir.

2.5.3. 18. Milli eğitim şûrası kararları ve uygulamalar

“Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi” şeklinde bir gündem maddesi yer almıştır. Hizmet içi eğitiminin eğitim veren personelin en az yüksek lisans derecesine sahip olması, eğitimin uzaktan eğitim yoluyla sağlanması, mesleki ve teknik eğitimde usta öğretici ve uzmanlardan yararlanılması, hizmet içi eğitimde okul temelli bir sistem geliştirilmesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin performans değerlendirmesine katkı sağlamasına değinilmiştir.

Bu şurada alınan kararlardan üzerinde en çok durulan konu okul temelli bir hizmet içi eğitim sisteminin geliştirilmesi olmuştur. Fakat Okul Temelli Mesleki Gelişim ile ilgili çalışmanın bu şuradan önce başlamış olup 2008 yılında pilot çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (MEB, 2008). İhtiyaç analizine dayalı olarak il/ilçe/okul bazında hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmesi, birleştirilmiş sınıf okutacak öğretmenlerin “birleştirilmiş sınıf öğretimi ve yönetimi” konusunda hizmet

İçerik eğitim almaları kararları alınmıştır. Ayrıca sanat eğitimi öğretmenlerinin niteliklerinin artırılması amacıyla, periyodik olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınmalarının sağlanmasına karar verilmiştir. Farklı alanlardan teknoloji ve tasarım dersi öğretmenliğine atananların öğretim programlarının amaçları doğrultusunda hizmet içi eğitimden geçirilmeleri ve öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulması ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmesi kararlaştırılmıştır.

2.5.4. 19. Milli eğitim şûrası kararları ve uygulamalar

Bu şûrada alınan önemli kararlardan biri de “danışman öğretmen” (mentörlük) sistemi, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli’ne (OTMG) de eklenerek yeniden düzenlenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.” (31.md.) kararıdır. 19. Milli Eğitim Şûrası 2014 yılında toplanmış ve şu başlıklar ele alınmıştır:

- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi “Öğretmen Adaylarının Yetiştirilmesi” çerçevesinde ele alınmıştır.
- Öğretmenin mesleki gelişimlerini, kişisel gelişimlerini ve çevreye uyumlarını bütünsel şekilde geliştirmelerinin yeniden yapılandırılması vurgulanmış ve sürekli mesleki gelişim için öğretmen yeterliklerini de dikkate alan bir model oluşturulması” önerilmiştir. Bu modelin özelliklerinden bahsedilerek “bütüncül bir yaklaşımla ihtiyaç belirleme, izleme, yönlendirme ve değerlendirme ele alınmıştır.
- Kariyer Sistemi Yapılandırılması hususunda mesleki gelişim programlarının uygulama boyutu da dikkate alınarak içerik ve süre yönünden planlanmasını, uzaktan öğretim yoluyla hizmet sunan kurumlarla işbirliğini, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme fırsatlarını artırmak ve çeşitlendirmek için, uzaktan ve yüz yüze olanaklarının beraber kullanıldığı karma (hibrit) öğretim tasarımlarını” içermesi kararı alınmıştır.

2.6. Başarılı Bazı Ülkelerde Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Bu bölümde başarılı bazı ülkelerin öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları ve eğitim sistemlerinden bahsedilmiştir.

2.6.1.Çin (Hong Kong)

Hong Kong'ta büyük üniversiteler, öğretmenlere mesleki gelişim kursları vermektedir. Eğitim Bürosu öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarını geliştirmeleri için yılda 50 saatlik mesleki gelişim kurslarına katılmalarını teşvik etmektedir (The Education Bureau Press Release, 2011). Hong Kong'ta öğretmen maaşları mesleki kıdemlerine ve performanslarına bağlıdır. Öğretmen performanslarının değerlendirilmesi ise Eğitim Bürosu'nun onayıyla okul yöneticileri tarafından yapılmaktadır. Hong Kong'da öğretmenlerin maaşları diğer profesyonel meslek gruplarıyla orantılıdır (Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi, 2015). Şangay eyaletinde daha çok okul merkezli gözlem ve araştırmaya dayalı bir öğretmen mesleki gelişim anlayışı hâkimdir. Minxuan ve Lingshuai'ya (2012) göre hizmet içi eğitim uygulamaları beş temel başlık altında tasnif edilmektedir:

1. Öğretim ve Araştırma Grubu (ÖAG) ve Sınıf Grubu (SG): SG genelde sınıf odaklı iken, ÖAG daha çok branş odaklıdır.
2. Sınıf Gözleme ve Sınıf Değerlendirme: Bu uygulama öğretmenlerin, öğretim kapasitesini belirleme ve ilerleme kaydetmesini hedefleyen, okul temelli, öğrenciler arasındaki seviye farkının ortadan kaldırmaya çalışan bir araştırma yöntemidir.
3. Proje 240 ve 540: Şangay eyaleti, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sağlamak için hizmet içi eğitimlere önem vermektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenler, 2007 yılında on birinci beş yıllık plan kapsamında, mesleklerin ilk beş yılında toplam 240 saat hizmet içi eğitim alıp, beş yılını doldurmuş olanlar da 540 saat eğitim alarak üst unvanlara sahip olabilmektedirler.
4. Öğretmenlerin Araştırma Etkinlikleri: Okulun ve eğitim öğretimin gelişimine katkıda bulunan öğretmenler, araştırma yapmalarını sağlayan ve onları bu

yönde teşvik eden sistem sayesinde araştırmalar yapmaktadırlar.

5. Lider Öğretmenler ve Lider Yöneticiler Yetiştirme Projesi: 2006-2011 yılları arasında hayata geçirilen proje ile yönetim personelinin ve eğitim öğretim personelinin kalitesini arttırmak amacıyla, 5 yılda toplam 5000 aday mesleki anlamda geliştirilmiştir.

2.6.2. Singapur

Singapur'da öğretmenler her yıl mesleki gelişimleriyle ilgili 100 saatlik seminerlere katılabilmektedirler. Öğretmenler çalışma izni alıp yüksek eğitim programlarına devam edebilmektedirler. Singapur'da öğretmenlik mesleği kariyerlere ayrılmıştır.

Öğretmenlik kariyeri, liderlik kariyeri ve uzmanlık kariyeridir. Öğretmenlerin kariyer olarak en üst kabul edilen uzmanlık için araştırma ve öğretmenlik stratejileri üzerinde çalışmaları gerekmektedir. Singapur, özellikle matematik alanında büyük farkla önde bulunmaktadır. Singapur'da öğretmen yetiştiren tek bir yer vardır o da Ulusal Eğitim Enstitüsü'dür. Bu enstitü Nanyang Teknoloji Üniversitesi'nin (ülkenin en prestijli üniversitelerinden biri) bünyesinde bulunmaktadır (NCEE, 2015).

Şangay'da ise okullar, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sağlamakla yükümlüdürler. Mesleklerinin ilk yıllarında öğretmenler 120 saat hizmet içi eğitim alırlar, daha sonraki her 5 yılda toplamda 360 saat hizmet içi eğitime katılmak zorundadırlar.

2.6.3.Finlandiya

1971'den beri Finlandiya'da öğretmen eğitimi üniversitelerde verilmekte olup başlangıç öğretmenlik eğitimi ile başlayan mesleki gelişim kapsamlı bir süreç olarak ele alınmakta ve yüksek lisans derecesi zorunlu bulunmaktadır. Öğretmenler mesleklerine başlayana kadar sistematik bir eleme sürecinden geçmekte ve bu yüzden başladıktan sonra mesleki gelişim bakımından pek sorun yaşamamaktadır. Şangay'da olduğu gibi Finlandiya'da da öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden okul yönetimleri sorumludur. Öğretmenlerin böyle bir eğitime tabi olmaları becerilerini ve deneyimlerini kullanarak alanında profesyonel olarak görülmesini sağlamaktadır.

Finlandiya’da eğitimin örgütlenmesi ve yürütülmesi yerel yönetimlerin sorumluluğundadır ve öğretmenlik en popüler meslek olarak görülmektedir. Okullar özerk bir yönetime sahip diyebiliriz çünkü öğretmenler mesleğe başladıklarında herhangi bir dış denetime tabi olmamaktadırlar. Finlandiya’daki eleme ve seçme kriterleri şöyle sıralanabilir:

- Üniversiteler yetiştirecekleri adayları seçerken kendi kriterlerini uygulamaktadırlar
- Adayların uygulama yapabileceği normal eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü bir uygulama okulu her okulun bünyesinde bulunmaktadır. 1.sene 3 hafta, 2.sene ortalama iki ay, 3.sınıfta ortalama iki ay ve son sınıfta final pratiği denilen bu dönemde artık öğrencilerin kendi başlarına sınıfı idare edebilecekleri ve konularında eksiksiz olduklarını varsayılır, bir süpervizör ve konuyu uzmanı öğretmen tarafından birkaç derste izlenen adaya detaylı geribildirim sunulur. Örneğin öğrenciyi bir tarih veya bir kimya uzmanı olarak, konuyu nasıl biliyor diye değil bir öğretmen olarak, bu bilgiyi veren ve öğrenciyle iletişim kurmakta uzmanlaşması gereken bir birey olarak nasıl yetiştirebiliriz ilkesi üzerinde durulmaktadır.
- Sadece okuldan mezun olup ek eğitim almadan göreve başlanamamakta ve bu eğitimler birkaç yılı bulabilmektedir (örneğin fizik mezunu adayın önce teorik ve pedagoji daha sonra pratik dersler alması gibi).
- Derslere %80 oranında katılım şarttır ve bir öğrenci bir dersinden başarısız olursa veya riskli duruma düşerse ek bir çalışmayla onu geçemediği uygulama bölümüne geçememektedir.
- Teori ve pedagojik becerilere eşit ölçüde önem verilmektedir. Öğrencilerin teoride öğrendikleri her şeyi pratiğe dökerek yol bulmalarına dikkat edilmektedir.
- Her okul ihtiyacı olan öğretmenleri ve branş dağılımını duyurur, pek çok başvuru yapılır ve işe alma için farklı okul yöneticileri bir araya gelir ve daha tarafsız bir ortamda en iyi donanımlara sahip öğretmenler seçilir. Master

yapanlar tercih edilir diğerleri genellikle devamlı bir iş bulamazlar.

- Her okul aynı standartlarda olduğu ve öğretmenler kendilerini iyi yetiştirmeye ve kaliteli bir eğitim vermeye çalıştığı için öğretmenler hak ettikleri ve istedikleri yerlerde çalışma fırsatına sahip olabilmektedir.
- İlkokullarda 1. sınıftan 3. sınıfa kadar bir öğretmen tüm dersleri vermekte; 4. sınıftan 6. sınıfa kadar başka bir öğretmene devir yapılmaktadır ve yine bu öğretmen tüm dersleri öğretmektedir.
- Okulların fiziksel koşulları ve interaktif öğrenme örneğin sınıfta deney yapma açısından tüm okullar imkânlar açısından eşdeğer/yeterli görülmektedir.
- Okul dışında özel ders almak yaygın değildir. Çünkü tüm öğrencilerin ihtiyacı varsa okuldan sonra öğretmenleri ile çalışma fırsatları bulunmaktadır.
- Öğretmenler ders materyalini kendileri seçebilmektedirler(ister kitap ister tablet). Okulun öğretmenlere verdiği bir miktar para ile ders kitaplarını, sanat malzemelerini, kırtasiye malzemelerini seçebilmektedirler. Öğretmenler çalıştıkları her 5 yılın sonunda maaşlarına zam almakta ve master yapanlar iki seviye yüksek maaş almaktadırlar. Örneğin on beş yıl fark ortalama 500 Euro ya karşılık gelebilmekte. Haziran, Temmuz ve Ağustos'un yarısına kadar yaz tatilleri mevcut ve günde 5-6 saat mesailerini bulunmaktadır.

Donanımlı bir şekilde yetişen adaylar hizmet içi eğitim programlarına kabul edilirken, gereksinim duyulan öğretmen sayısı belirlenmektedir. Finlandiya ve Singapur gibi uluslararası sınavlarda başarılı sonuçlar elde edilen ülkelerde bu özellik ortaktır. İşe başlarken başka seçenekler bulunmadığı için bir hayli seçici bir sistem bulunmaktadır. Öğretmenler hizmet içi eğitime alınırken bile birçok becerisi test edilmektedir (mesleğe olan ilgisi, ders anlatımları vb.). İhtiyaç duyulan sayı bazında adaylar eğitimlere ücret ödememektedir ve hatta Singapur'da olduğu gibi maaş da alabilmektedirler.

Türkiye ve Bazı Başarılı Ülkelerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Karşılaştırmaları

Türkiye’de hızla artış gösteren üniversite sayısı dolayısıyla öğrenci sayısından dolayı öğretim elemanı sayıları bazı bölümlerde yetersiz kalabilmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi ve giderildiğinde başarı çıktılarının nasıl değişiklik göstereceği konusunda çalışmaların yapılması üniversite eğitim sisteminde olumlu geri dönütler sağlayabilir. Tablo 6’da Türkiye’deki üniversitelerde öğretim üyesi ve öğretim elemanı başına düşen ortalama öğrenci sayılarını görmek mümkündür.

Tablo 6. Türkiye’de Öğretim Elemanı ve Öğretim Üyesi Başına Düşen Ortalama Öğrenci Sayısı

Fakülte	Öğrenci Sayısı	
	Öğretim Elemanı Başına	Öğretim Üyesi Başına
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	41,5	67,3
Eğitim Fakültesi	33,6	61,4
Edebiyat Fakültesi	25,2	43,1
Hukuk Fakültesi	23,7	44,6
Fen-Edebiyat Fakültesi	20,0	32,5
İlahiyat Fakültesi	19,0	27,2
Siyasal Bilgiler Fakültesi	17,2	28,1
Mesleki Eğitim Fakültesi	16,8	34,1
Fen Fakültesi	15,4	25,2
Eczacılık Fakültesi	8,6	14,1
Dış Hekimliği Fakültesi	5,1	8,2
Tıp Fakültesi	2,0	4,5

Kaynak ÖSYM, 2012

Bu fazlalık öğretmen yetiştirmede geri dönüt ve düzeltmelerin yeterli düzeyde yapılamamasına neden olabilmektedir. Özellikle 2000’li yıllardan sonra Türkiye’de eğitim fakültelerine ihtiyaç duyulan öğretmen sayısından daha fazla sayıda öğrenci alındığı göze çarpmaktadır. Adaylar işe başlamadan önce, hem teorik hem de uygulama dersleri sayesinde pratik bilgiler kazanabilmekteler fakat pratik ders uygulaması geri dönütlerinde sayı fazlalığından eksiklikler oluşabilmektedir. Öğretim elemanı eksikliği, üniversitelerimizin genel sorunu fakat eğitim fakültelerinde özellikle uygulama dersleri esnasında özellikle göze çarpmaktadır. Tablo 7’de Abu Dabi’de meslek gelişim aktiviteleri için bazı göstergeleri görmek mümkündür.

Tablo 7. Abu Dabi İçin Mesleki Gelişim Aktivitelerinin Algılanan Etkileri

Aktivite	Etki
Konu alanlarım hakkında bilgi ve anlayış	(% 74.8)
Alanı(lar)ımı öğretmede pedagojik yeterlilikler	(% 79.9)
Müfredat Bilgisi	(% 69.5)
Öğrenci değerlendirme ve değerlendirme uygulaması	(% 84.5)
Öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi	(78.1%),
Bireyselleştirilmiş öğrenmeye yaklaşımlar	(% 66.2)
Özel ihtiyaçları olan öğrencilere öğretme	(% 41.5)
Müfredat becerileri öğretimi	(% 68.3)

TALİS, 2013

Tablo 7'ye göre öğretmenler, müfredat bilgisi, konu alanın bilgisi ve anlayışı ile öğrenci değerlendirme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili programların en büyük etkiyi yarattığını düşünmekte 14 mesleki ihtiyaç aktivitesinden öğretmenlerin ayrıca “özel ihtiyaçları olan öğrencilere öğretmek” için de yüksek bir puan verdikleri görülmektedir. Bu bulgu önemlidir, çünkü TALIS hedef kitle nüfusu, sadece özel öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere öğretim yapan öğretmenleri içermemektedir. Özellikle Abu Dabi'de eğitim politikalarındaki mevcut eğilimlerin bir yansımasıdır. İlk eğilim, ana okullardaki özel öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin entegrasyonu (veya dâhil edilmesi) ile ilgilidir. Diğer eğilim, eşitlik üzerindeki artan vurgu ile ilgilidir.

Çalışmanın bulguları, okullarda sunulan mesleki gelişim yapısının ve türünün, öğretmenlerin mesleki gelişimin ihtiyaçlarını karşıladığı dereceyi etkileyebileceğini göstermektedir (TALIS, 2013). Örneğin, Romanya'da, ankete başlamadan önceki 12 ay içinde kurs / atölye çalışmalarına katılan öğretmenlerin % 25'i bu tür mesleki gelişim aktivitesine 10 ila 30 gün ayırdığını, öğretmenlerin bir diğer çeyreği, aynı dönem boyunca bu faaliyet için 4-10 gün ayırdığını bildirmiştir. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılım sürelerinin ülkeler arasında neden değişiklik gösterdiğini anlamak için o ülkenin en baştan başlayarak eğitim sistemini incelemek doğru olabilir. Öğretmenlik mesleğine alım şartları, tabi tutulan eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişim adına harcadıkları bütçe ve zaman gibi bir çok etken bahsedilen zaman dilimleri için açıklayıcı nitelikte olabilir. Tablo 8'de TALİS 2013 verilerine göre bazı ülkelerin mesleki gelişim faaliyetlerine ayırdıkları ortalama gün sayılarını görmek mümkündür

Tablo 8. Ülkelerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Ayırdıkları Ortalama Gün Sayısı

ÜLKELER	Mesleki Gelişim Aktivitesine Ortalama Katılım Gün Sayısı
Kore, Meksika, İspanya	(15-20 gün)
Romanya	(25-30 gün)
Belçika, Finlandiya, Bulgaristan, Hırvatistan, İngiltere, Fransa, Norveç, İsveç, Avustralya, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Hollanda	(0-5 gün)
Letonya, Portekiz, Brezilya, Şili, Abu Dabi	(5-15 gün)

Kaynak: TALIS, 2013

Tablo 9’da bir yıl içinde gerçekleşen atölye-kurs etkinliklerine katılan ortaokul öğretmenlerinin dağılımı yüzdelerle yer almaktadır.

Tablo 9. Ankete Katılan Öğretmenlerin Bir Yılda Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım Gün Sayısına Göre Kurs / Atölye Çalışmalarına Katıldığını Bildiren Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzdeleri

Kurslar / Atölyeler ortalama katılım gün sayısı	% 71
Araştırma sonuçlarını sunar ve eğitim konularını tartışır	% 44
Diğer okullara gözlem ziyaretleri	% 19
Ticari alanlarda, kamu kuruluşları veya sivil toplum kuruluşlarında hizmet içi eğitim kursları	% 14
İşyerlerine, kamu kuruluşlarına veya sivil toplum kuruluşlarına gözlem ziyaretleri	% 13
Öğretmenlerin mesleki gelişimi için özel olarak oluşturulmuş bir öğretmen ağına katılım	% 37
Öğretmenin ilgilendiği bir konu hakkında bireysel ya da işbirliğine dayalı araştırma	% 31
Resmi bir okul düzenlemesinin bir parçası olarak mentorluk ve / veya akran gözlem ve koçluk	% 29

Kaynak: TALIS, 2013

Jovanova-Mitkovskaa’ nın (2010) yaptıkları çalışmada, işlemlerin karşılaştırmalı bir analizini kullanarak şu sonuçlara varmışlardır:

- Çeşitli ülkelerdeki özel gelişmeler farklı şekillerdedir, birçok fırsatın olduğu üniversitelerde gelişmek için lisansüstü eğitimler ve mesleki gelişim etkinlikleri üniversitelerdeki uzmanlık merkezlerinde gerçekleşmektedir.
- Mesleki gelişim planları, yerel halkın ihtiyaçlarına ve belirli sağlayıcıların eğitim hizmetlerinin ihtiyaçlarına göre yapıldığı için merkezi olmayan

geleneksel merkezi profesyonel gelişim modelini dönüştürür. Örneğin, Avusturya'da mesleki gelişim, bir sertifika / diploma ile tamamlanmış bir lisansüstü eğitim şekli olarak gerçekleştirilmektedir.

- Her öğretmen, kendi mesleki gelişim programını seçtiği için 15 saat boyunca devam etmektedir. Bölgesel pedagoji enstitüleri, üniversiteler, öğretmen dernekleri ve diğerlerinde bu eğitimleri alabilmektedirler. Bu birimler öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geri kazanma ve destekleme, daha yüksek nitelikler kazanma, yeni öğretmenlik uygulamalarının tanıtılması, yöntem, yabancı diller ve diğer alanların eğitimini amaçlayan özel programlar sunmaktadır. Öğretmenler bu eğitimlere katıldıkları için sertifika almaktadırlar.

2.7.Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları

TALIS (2013) ilköğretim öğretmenleri ortaöğretim meslektaşlarıyla karşılaştırıldığında, ilköğretim öğretmenlerinin özellikle Danimarka Meksika ve Norveç'te bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri (BİT) öğretmenlerin ihtiyaçlarının yüksek yüzdeleri olduğu görülmektedir. Danimarka ve Meksika özel ihtiyaçları olan öğrencilere eğitim vermek için mesleki gelişim ihtiyacı olduğunu bildirmektedir. Meksika'da, bu özel ihtiyacı olan öğretmenlerin oranı, ilköğretim öğretmenleri arasında ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerden biraz daha azdır. Tablo 10'da Danimarka, Japonya, Meksika ve Norveç'te ortaöğretim öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim alanlarına ilişkin bazı göstergeleri görmek mümkündür:

Tablo 10. Seçilmiş Ülkelerde Öğretim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İhtiyaç Duydukları Alan Yüzdeleri

İhtiyaç Duyulan Alan	Danimarka	Meksika	Norveç	Japonya
Bilgi ve İletişim Teknolojileri	%23	%24	%25	%51
Özel İhtiyaçları Olan Öğrencilere Eğitim	%34	%42	-	%57
Konu Alanları	-	-	-	%43
Pedagojik Yeterlilikler	-	-	-	-
Sınıf Yönetimi	-	-	-	-

Kaynak: TALIS, 2013

Özellikle Japonya'daki öğretmenlerin konu alanlarını, ders alanlarındaki pedagojik yeterlilikleri, öğrenci davranışlarını (pedagojik yeterlilikleri), sınıf yönetimi ve bilgi alanlarını içeren alanlarda yüksek ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Tüm katılımcı ülkeler arasında, TALIS 2008'den (OECD, 2009) elde edilen bulgularla tutarlı olarak, öğretmenlerin yüksek gelişim ihtiyacı olan bir alan olarak en sık gösterdiği özellik, özel ihtiyaçları olan öğrencilere öğretim programı ve öğretim etkinlikleri hazırlamak ile ilgilidir.

Altunkurt ve Yılmaz'ın (2014) yapmış oldukları çalışmalarda ise şu bilgilere ulaşılmıştır: Katılımcılar, kuruma katkı ile ilgili olarak, dersi geliştirmek için en çok bilgi ve iletişim teknolojilerini kullandıklarını, en az ise okuldaki sorunlara yönelik bilimsel araştırmalar yaptıklarını belirtmiştir. Kişisel gelişim boyutunda en az sergilenen davranış ise bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum gibi) takip etme ve katılma davranışıdır. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin bilimsel araştırmalar konusunda pek de profesyonel davranmadıkları söylenebilir.

2.8.Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım Gösteren Öğretmenlerin Elde Ettiği Kazanımlar

Öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artırılması için, öğretmenlerin yeterliklerin bilinmesi, kullanım alanlarının tespit edilmesi, aynı zamanda sürekli geliştirilmesi, uygulanabilir bir çerçeveye dönüştürülmesi ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür (MEB, 2006). Buldu'ya göre (2014); öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (ÖMGY) bünyesinde hazırlanmış güvenilir ve geçerli bir yeterlik düzeyi belirleme ve değerlendirme sistemi ülkeye ve öğretmenlere şu faydaları sağlayabilir:

1. Öğretmen yeterlik düzeyi ülke genelinde yapılan değerlendirmelerinde tutarlılık sağlayacaktır.
2. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı adına gereksinim hissettiği alanların tespit edilmesi ve öğretmenlerin gösterdiği gelişimleri izlemeye
3. Öğretmenlere mesleki anlamda öz değerlendirmelerini yapabilmelerinde, kendilerini tanımada ve mesleki kariyerlerini planlamada destek olacaktır.

4. Mesleki kariyerleri boyunca öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı duyduğu alanların tespit edilmesinde belirli bir performans/yeterlilik düzeyinin üzerinde tutulması sağlanmış olacaktır.
5. Öğretmen işe alımında ve aday öğretmen yeterlik seviyesi belirleme kullanılabilecek değerlendirme kriterlerinden biri olarak da kullanılabilecektir.

Alan yazına bakıldığında başarılı mesleki gelişim olan örgütlerde (Sparks ve Loucks-Horsley, 2007, Bümen vd., 2012) şu durumlar vardır:

- a) Personeller arasında tutarlı ve ortak hedefler vardır. Bu hedefler, öğretmenlerin hem kendileri hem de öğrencileri için yüksek beklentiler yansıtır.
- b) Yöneticiler işbirliği doğrultusunda, güçlü bir lider olabilmek için adına, kendileriyle personeller arasındaki statü farklılıklarını en aza indirirler aynı zamanda koordinasyonu sağlamak için informal iletişim kurarak, resmi prosedürleri en aza indirmeye çalışırlar. Hem okul hem de bölge yöneticilerinin eğitim faaliyetlerine katılması ve destek vermesi okul geliştirme çalışmalarının başarıya ulaşabilmesi için yöneticilerin gelişimin takipçisi ve destekçisi olduğunu göstermesi gerekmektedir.
- c) Yönetici ve öğretmenler, mesleki gelişim ve sürekli bir şekilde ilerlemeye öncelik verirler.
- d) Yönetici ve öğretmenler hedeflere ulaşmak için belirli bireylerin “becerileri” üzerine odaklanmak yerine; engelleri tespit etmek ve bu engelleri ortadan kaldırma ve onlarla başa çıkma yollarını bulmanın resmi ve gayri resmi tüm yollarını kullanmaya çalışır.
- e) Bilgi, kaynaklar, uzmanlık ve gerekli zaman gibi tüm imkânlar mesleki gelişim hedeflerinin izlenmesini desteklemek için uygun bir yolla cömertçe sunulur (Akt. Elçiçek, 2016).

Yapılan çalışmalarda meslektaş gözleminin öğretmenlerin mesleki gelişimini

olumlu etkilediği saptanmıştır. Bu sonuçlar meslektaş gözleminin yapılmasını teşvik edici uygulamalara yer verilmesinin Türkiye’de öğretmenlerin meslektaş gözlemi yapmalarına fırsat veren yasal düzenlemelerin yapılmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının içeriğine meslektaş gözlemi de alınarak aktif hale getirilebilir. Ek olarak Türkiye’de yabancı dil öğretmenleri haricinde ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için de meslektaş gözlemine dair deneysel çalışmalar yapılmalıdır (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011). Fullerton’a göre, meslektaş gözleminin faydalı olup olmayacağı konusunda kesin bir yargıya tam olarak ulaşmak öncesinde zor olmakla birlikte meslektaş gözleminin başlıca faydalarının şunlar olduğuna değinmiştir (Fullerton, 2000: akt. Marshall, 2004):

- i. Yapıcı tartışma aracılığıyla işbirliği ve fikirlerin paylaşımını sağlar.
- ii. Bireysel öğretim stilleri ve becerileri hususunda geribildirim verir.
- iii. Etkili bir öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak etkenlerin nelerin olduğunun bizzat öğrenilmesini sağlar.
- iv. Karşılıklı desteği ve yardımlaşmayı meslektaşlar arasında geliştirir.
- v. Öğrenme ve öğretmeye kaliteli vaktin sağlanmasına yarar.
- vi. Bir yöntem, bir problemin çözümüne ya da yeni bir fikrin kılavuzluğuna, yönelik geri dönüt sağlar.
- vii. Ders öğretim yöntemleri konusunda düşünüp odaklanmaya yarar.
- viii. Program değerlendirme, modül ve öğrenci algılama anketleri gibi değerlendirme işlemlerinin en üst noktasında yer alır.
- ix. Örnek uygulamaları yerinde görme fırsatı sağlar.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi günümüzde öğrencilerin performanslarında ve öğrenme sonuçlarında olumlu etkiler bırakma üzerine yönelmiş durumdadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki gelişime dair mensup oldukları

etkinliklerde veya katıldıkları hizmet içi eğitimlerde kazandıkları beceri, tecrübe ve bilgiyi öğrencilerin konu ve derse karşı bakışlarını zenginleştirecek, olumlu tutum ve davranışlar kazandıracak ve daha etkili öğrenmelerine yarayacak şekilde kullanmaları beklenmektedir. Yates'e (2007) göre öğretmenlerden bazıları, bilgi ve becerilerini genişletmek, pedagojilerini veya kariyerlerini işe koşturmak, yeterliklerini güncel tutmak amacıyla faaliyetlerini yürütürken, bazıları mesleki gelişim aktivitelerine bir kere katılıp belirli ilgilerini karşılarken, diğer kalanlar ise okul temelli işbirlikçi mesleki gelişim etkinliklerine katılırlar. Öğretmenler alan bilgilerini sürekli mesleki gelişim aracılığıyla genişletebilir, işyerinin standartlarıyla yeteneklerini birbirine tutarlı duruma getirir bunun yanında alanında meydana gelen güncel değişim ve gelişmelerden haberdar olur (Reese, 2010).

Öğretmenlik mesleği, mesleki yeteneklere sahip olmanın yanında, hassas olmayı ve mesleğe adanmışlığı, gelecekte ihtiyaç duyulacak birey niteliklerini ve mükemmelliğini değerlendirmek, yönetmek, teşvik etmek, eğitmek, büyümek ve organize etmek, düzenlemek, sürekli değerlendirmek ve iyileştirmek için eğiticinin kullanılabilirliğini gerektirir (Salade, 1995). Öğretmenin sertifikası ve aldığı branş eğitiminin derecesi gibi öğrenci başarısıyla öğretmen kalitesinin niteliksel özellikleri, anlamlı ve pozitif bir korelasyona sahiptir. Öğrenme çıktılarıyla, öğretmenin sahip olduğu eğitim düzeyi (yüksek lisans diplomasına sahip öğretmenlerin oranı) arasında da pozitif fakat daha güçsüz bir ilişki bulunmaktadır (Darling-Hamond, 2000).

Alan yazına baktığımızda, iki farklı teorik bakış açısı, öğretmenin öğrenmesine farklı yaklaşımları anlamada yardımcı olmaktadır:

1. Bilişsel psikolojik bakış açısı
2. Mesleki gelişim perspektifi

Bilişsel psikolojik bakış açısında, öğretmenin öğrenmesinin yanında öğrencinin de için de geçerlidir (Borko ve Putnam, 1996; Bransford vd., 1999; Candy, 1991; Putnam ve Borko, 2000). Öğretmenler yeni öğretim yollarını, öğretim pratiklerini bu yeni görüşün sonucu olarak öğrenmek zorundadır.

Ancak öğretmenlerin de öğrenciler gibi öğrendiği düşünülürse, öğretmenlerin

de çalışmaları gerekmekte ve buradan yola çıkarak Putnam ve Borko'nun (2000) bahsettiği gibi, personel geliştirmenin en uygun yolu, öğrenme için belirli hedeflere bağlıdır. Putnam ve Borko, öğretmen öğrencisinin önemli bir rol oynadığı çoklu öğrenme ortamlarına (sınıf içi ve dışı) bu hedefleri yerleştirmeyi şiddetle tavsiye eder (Kwakman, 2003).

Bilişsel psikolojik bakış açısında öğretmenlerin yeni roller üstlenmeleri yeni içerik ve pedagoji kavramları öğrenmelerine rağmen, öğretmenlerin öğrenmelerinin öncelikle gerçeğe dayalı bilgiye değinmediği vurgulanmaktadır (McLaughlin, 1997). Mesleki gelişim açısından öğretmenlerin öğretimleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin anlamayı nasıl öğreteceklerini öğrenmeleri konusunda geleneksel mesleki gelişim faaliyetleri eksiktir.

Öğretmenlerin değişime uğramasını sınırlayan konular arasında Harris'e göre (2000) şunlar yer alır: Bazı öğretmenlerin (bazen “engelleyci” veya “değişimin beyaz karşıtı” olarak da adlandırılır), mesleki ve kişisel davranışları değiştirme veya diğer değişikliklere katılma ihtiyacının okul içinde reddedilmesi. Bu öğretmenler, çocukların yaşamındaki sosyal bağlamdaki değişikliklere, öğrenme hakkında yeni bilgiler, yeni öğretim yaklaşımlarına rağmen, 10, 20 veya 30 yıl boyunca olduğu gibi öğretmeye devam etmenin uygun olduğuna inanırlardı (yeni teknoloji ve yeni müfredat içeriği dâhil). Bu tür öğretmenler, daha geniş ve çağdaş eğitim ortamlarından korunan, sınıflarında metaforik ve fiziksel olarak izole kalırlar.

Bir diğeri “rahatlık bölgesinin” ötesine geçme korkusu ve öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında savunulan değişiklikleri uygulamaya çalıştıklarında başarısızlık korkusu. Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine istekli ve aktif biçimde katılan hem öğretmenlerin eğitim, öğrenme ve öğretim süreçleriyle ilgili kuram, yöntem, teknik ve uygulamalar ile hem de alanıyla veya branşıyla ilgili konularda bilgiler, beceriler, deneyimler, tutum ve anlayışlar kazanması ya da bunları geliştirmesi ve pekiştirmesi mümkün olabilir. Bu yönüyle, mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmene; becerilerini, bilgilerini, uzmanlık alanlarını ve diğer özelliklerini geliştirme (OECD, 2009) bakımından önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Mesleki gelişimin öğretmen yeterliğini artırdığı düşünülmektedir. Jones, Voorhees ve Paulson (2002) yeterliği, özel bir görevi yerine getirebilmek için gerekli beceri, yetenek ve bilginin kombinasyonu olarak tanımlanmıştır. Yıllar geçtikçe, dünyanın farklı yerlerindeki mesleki gelişim projelerinin, öğrenci başarısında önemli gelişmeler doğurduğuna dair güçlü kanıtlar olduğu düşünülmektedir. Yalnızca bu durumsal bilginin, sınıf öğretimi ve öğrenme etkinliklerinin, öğretmenlerin sorgusunun sonucu olarak değişmemesi durumunda, öğrenciler için değişimde uygun bir şekilde bilgiyi geliştirme ve edinilen bilgiyi uygulayabileceklerini belirleyen teori veya ilkelerin öğretmenler tarafından anlaşıldığı zamandır.

Richard Elmore'un açıkladığı gibi, eğitimin çekirdeğindeki değişiklikler önemlidir. Bu nedenle, mesleki öğrenme sürecinin bir parçası pratikte yeni öğrenmeyi uygulamak ve yeni fikirleri öğrenmenin bir parçası olarak uygulamak için çabaları görmek olmalıdır. Mesleki öğrenme, yeni bilgiyi edinme ve uygulama süreci olarak görülemez. Bilgi ve beceriler süreç boyunca elde edilir. Uygulamada olduğu gibi teorileri tanımlayan ya da açıklayan bir öğreticiyle ve bunları nasıl uygulamaya koyacağınızla ilgilidir. Bu nedenle, sınıf içi uygulamaların analizi, profesyonel öğrenmeye entegre olma sürecidir. Bilgi pratikte deneyerek derinleştirilir. Daha önce, profesyonel öğrenme durumlarıyla öğretilen yeni bilgi ve becerilerin, öğretmenlerin sınıf durumuyla doğrudan alakalı olmalarının veya unutulmasının muhtemel olduğu düşünülmektedir (Brown, 2008).

Sürekli mesleki gelişim etkinliklerine istekli ve aktif biçimde katılan hem öğretmenlerin eğitim, öğrenme ve öğretim süreçleriyle ilgili kuram, yöntem, teknik ve uygulamalar ile hem de alanıyla veya branşıyla ilgili konularda bilgiler, beceriler, deneyimler, tutum ve anlayışlar kazanması ya da bunları geliştirmesi ve pekiştirmesi mümkün olabilir. Bu yönüyle, mesleki etkinliklerinin öğretmene; becerilerini, bilgilerini, uzmanlık alanlarını ve diğer özelliklerini geliştirme (OECD, 2009) bakımından önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Tablo 11'de TALIS 2013 verilerine göre mesleki gelişime katıldığını bildiren ve bu mesleki gelişimin etkileri üzerinde yapılan değerlendirmeleri görmek mümkündür:

Tablo 11. Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılıp Etkinliklerin Olumlu Etkisi Olduğunu Bildiren Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin Dağılımı

Alanlar	Oran
Konu alanlarını öğretmede	(%60-70)
Pedagojik yeterlilikler	(%50-60)
Öğrenci değerlendirme ve değerlendirme uygulamaları	(%40-50)
Müfredat bilgisi	(%40-50)
Öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi	(%30-40)

Kaynak: TALIS, 2013

2.9.Mesleki Gelişim Modelleri

Fullan ve Pomfret (1977) değişim gerçekleştirmek için okullarda sıfırdan uygulama yapmak için öğretici gelişimi ile yenilikçiliğin birbiriyle alakalı olduğunu vurgulamakta ve öğretmenlerdeki gelişimin önemli olduğunu söylemektedirler. Yenilik ise şöyle tanımlanmaktadır: Herhangi bir işi yeni bir yolla gerçekleştirme. Bu ifadeden yola çıkarak değişim ve yeniliğin bağlantılı birer kavram olduğu söylenebilir. Kotter'ın (1996) dediği gibi yeniliğin olması için nasıl değişimin gerçekleşmesi gerekiyorsa, değişimin gerçekleşmesi için de yeniliğin olması gerekmektedir.

Mesleki gelişim eğitimleri ve öğretmenlik standartları üzerine ABD'de bazı önemli kuruluşlar çalışmalar yapmaktadırlar. (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (Eyaletler arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Grubu), National Council for the Accreditation of Teacher Education (Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi), National Board for Professional Teaching Standards (Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu gibi). İngiltere'de Teacher Development Agency (Öğretmen Geliştirme Ajansı) tarafından "Öğretmenler için Mesleki Standartlar" belirlenmiş, beş farklı seviyede sıralanarak şekillendirilmiş (TED, 2009) ve bu sıralamalar doğrultusunda öğretmen mesleki gelişim eğitimleri düzenlenmektedir. Mesleki gelişim eğitiminin niteliği, Avrupa'da uygulaması ve içeriği bakımından ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir (European Commission, 2002). Alanyazında öğretmen mesleki gelişimine ilişkin değişiklik gösteren modellerden genel olarak kullanılan mesleki gelişim modelleri

arasında şunları sayabiliriz (Kabakçı Yurdakul, 2008).

2.9.1.Sparks ve Loucks-Horsley Modelleri

Sparks ve Loucks-Horsley, öğretmenlerin mesleki gelişimi için beş modelden bahsetmektedir (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989; Bümen vd., 2012). Bunlar şöyle özetlenebilir:

- **Bireysel-güdümlü gelişim modeli:** Bu modelin temel özelliği öğretmenlerin öğrenme kriterlerini ve şeklini kendileri belirlediğinde ve kendi tasarladığında daha istekli öğretecekleri ve öğrenecekleri görüşüne dayanmasıdır. Belirledikleri hedefler doğrultusunda öğretmenler gereksinim duydukları mesleki gelişim etkinliklerini (kurslara, çalışmaya, seminere katılma vb.) seçerek, kendi öğrenmelerini bireysel değerlendirirler.
- **Gözlem / değerlendirme modeli:** Bu model dört adımdan oluşmaktadır bunlar: 1-Gözlem öncesi toplantı 2-Gözlem 3-Gözlem sonrası toplantı 4-Sürecin değerlendirilmesi. Öğretmen değerlendirmen değerlendirilen alan yazında nasıl ele alındığına bakılırsa genellikle, klinik denetim ve akran koçluğu gibi ifadeler karşımıza çıkmaktadır, bu kavramlar öğretmenlerin meslektaşlarının sınıf içi performanslarına dair gözlem yoluyla veriler toplanması ve bu veriler ışığında geribildirim sağlanması üzerinde temellenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi performanslarının izlenip geri dönütlerin uzmanlar tarafından verilmesi öğrencilerin öğrenme çıktılarında önemli gelişimler olacağı söylenebilir.
- **Geliştirme / iyileştirme sürecine katılım modeli:** Yetişkin bireylerin bir sorun karşısında öğrenmeye ihtiyaç duyduğu konuların üzerinde kendileri çalıştıklarında daha iyi öğrendiği konusuna odaklanan bir modelidir. Bu model öğretmenlerin okulu geliştirirken yeni bilgi ve beceriler kazanabileceğini ve edindiği bu kazanımlarla okulun karşılaştığı bir problemin çözümünde rol almanın yanında gözlem, tartışma, deneme/yanılma gibi yöntemlerle öğretmenin gelişimi sapsanmış olabilir.

- **Eğitim (Kurs / Seminer) modeli:** Bir uzmanın bir öğretme grubuna bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra farkındalık oluşturmaya da içeren bu model en fazla uygulamaya sahip geleneksel bir modeldir. Bu modelin içeriğinde olan mesleki gelişim faaliyetlerinden sonra (seminer, kurs gibi) öğretmenlere sınıf içi uygulamalar için danışmanlık bir nevi koçluk sistemi uygulanması ve yapılanların izlenmesi beklenmektedir. Eğer bu beklentiler oluşmuyorsa öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sınıfa yani öğrenme ortamına aktarması sırasında problemler ile karşılaşılabilir.
- **Araştırma – inceleme modeli:** Organize edilebilmesi açısından örgütsel veya bireysel olabilen bu model, eğitim öğretim ile alakalı bir sorunun gerek öğretmenler gerekse okul tarafından tespit edilmesinin ardından, bu probleme yönelik çözüm planlarının, bilgi toplanmasının ve yorumlanmasının öğretmenlerin bireysel öğretiminde değişiklikler yapmasına olanak sağlamaktadır. Uygulama bakımında eylem araştırması ile benzer yönler taşımaktadır.

Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı ülkemizdeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimleri Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki tarafından oluşturulan bu hizmet içi eğitim sistemiyle gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilip iyileştirilmesinde yetersiz kalan bu sistemin, (OECD, 2009; TED, 2009) küçük ölçekte göreceli katkılar sağladığı da söylenebilir. Bu eksikliklerin nedenlerini tahmin etmek istersek öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve ya mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalarının sürekli ve kalıcı olmamasından ve alınan eğitimlerin kalite ve nitelik bakımından tartışılabilir olması olarak düşünülebilir. Bu yüzden ki öğretmenlerin yeni ve sürekli bir sisteme ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bu ihtiyacın ÖMGY (öğretmenlerin mesleki gelişim yeterlilikleri) temelinde baştan şekillendirilmesi, yapılanma sürecinde özellikle aday öğretmenlerin mesleğe uyumlarını sağlamaları için mentor öğretmenlerin desteğini içeren bir kapsama sahip olması önem taşımaktadır.

2.9.2.Mackenzie Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki Gelişim programı ve programı sunanlar (1. Öğe), Okul (2. Öğe) öğretmen (3. Öğe), olmak üzere içeriğinde üç öğe bulunan mesleki gelişim modelinde Mackenzie, iki farklı mesleki gelişim modelinden bahsetmektedir (Ling ve MacKenzie, 2001). Modellerin ilkinde, mesleki, gelişim etkinliklerinin eğitimi veren kişilerin programı öğretmenlere tek yönlü olarak sunması ve üç öğe arasında etkileşimsiz bir ilişki bulunmaktadır. Bu yüzden eğitime dâhil olanlar öznel yargılarıyla davranabilmektedir. Katılan öğretmenlerin eğitim başlamadan eğitimi sunacaklar tarafından önceden planlanması ve bu planlamalar üzerinde öğretmenlerin değişiklik yapamaması (Ling ve MacKenzie, 2001) okullara çok az girdinin ulaşmasına ve öğretilerde köklü değişiklikler ve gelişmeler yaratılmamasına neden olmaktadır.

Mesleki gelişim faaliyetlerine karşı çok istekli olup bireysel çabalarını sarf eden öğretmenler dışında, bu modelde değişimin az seviyede olmasının nedeni, programı sunanlar ve program ile öğretmenler ve okul arasında mantıksal olarak süreci ve sonuçlarını incelemek anlayışının ortaklaşa olamayışındır. Türkiye’de MEB’in uygulamış olduğu mesleki gelişim faaliyetlerine benzer şekilde bu modelde de kısa süreli kurslar (Ling ve Mackenzie, 2001) mesleki gelişim modeli kapsamındadır. Mesleki gelişim için genelde kullanılan kısa süreli kurslar, bu model kapsamındadır. Mackenzie Mesleki Gelişim modelinin ikincisinde de aynı öğeler yer almaktadır. Fakat bu sefer öğeler arasında döngüsel bir etkileşim bulunmaktadır. Mesleki gelişimi sunanlar, katılımcılar ve okul için ortak bir hedef bulunması öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde düzenlenmesini sağlamış ve öğelerin gelişmesine fırsat sağlamıştır.

Mesleki gelişimi sunanlar bu modelde anlatacakları konularda uzmandırlar ve değişime açıklardır. Bu açıklıktan dolayı amaçlara varmada değişik yolları takip edebilme becerisine de sahiptirler dolayısıyla üç öğede de değişiklik meydana gelebilmektedir. İkinci modeli esas alarak düzenlenen bir organizasyonda öğeler arasında paylaşılan liderlik, rol, karşılıklı bağlılık, görev dağılımı, grup eylemi, grubun amacını belirleme ve grup başarısını sergilenebilecektir (Ling ve Mackenzie, 2001).

2.9.3.Okul Temelli Mesleki Gelişim

MEB, (2008) Okul Temelli Mesleki Gelişimi, öğretmenlerin mesleki değer ve tutumlarının gelişimini, bilgilerini, becerilerini destekleyen hem okul içinde ve hem de okul dışında, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek veren süreçler bütünü olarak tanımlamaktadır. OTMG, Türk Eğitim Sisteminde öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmesine fırsat veren ve bu Mesleki Gelişim planını uygulamada öğretmene yol göstermesi açısından yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası yapılan çalışmalarda, gidilen seminer ve konferanslar, atölye çalışmaları gibi okul dışında yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin kazandıkları bilgi ve deneyimlerini okulda kullanabilir hale getirebilmelerinde tek başlarına yeterli olmadığı belirtilmiştir (Owen, 2003, MEB, 2008).Dünya da birçok ülkede uygulanmış ve uygulanmakta olan OTMG modelinin etkili bulunmasının nedeni okul ortamında devamlılığını sürdürebilecek şekilde öğretmenlerin okul gelişimi ile bağlantılı olarak amaçlar ışığında ele almalarına izin verecek fırsatlar sunmasıdır (Owen, 2003). Sparks ve Hirsch, (2000) OTMG in devamlı olmasının öğrencinin başarısı ve performansını arttırdığı yapılan araştırmalarda görülmektedir. Mesleki gelişim programlarının başarısı, çeşitli yönleriyle ilin veya a bölgenin örgütsel bağlamıyla da ilişkilidir.

Örgütsel bağlamın önemli etkenleri; yönetici-lider davranış ve tutumları, okul ve bölge iklimi il-bölge sistemleri ve politikası ile öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımıdır (Bümen vd., 2012). Bu etkenlerden yola çıkarak okul temelli uygulamalarda mesleki gelişim programlarının daha kolay düzenlenmesi sağlanabilir (Seferoğlu, 2009: 44). Türkiye’de, Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) çalışmasını belirli pilot okullarda MEB’in, 2002’de Avrupa Birliği Komisyonu ile başlattığı proje ile başlatmıştır. OTMG, öğretmene sürecin izlenmesi süreçlerinde yol haritası niteliğinde olan mesleki yeterliklerini geliştirmek isteyen öğretmene kendi gelişim modelini kendisinin oluşturması, hazırladığı Mesleki Gelişim Planının uygulanmasını fırsat tanıyan bir projedir. Hem ulusal hem de uluslararası uzmanlar Bu proje kapsamında Bakanlık temsilcileri ile sekiz adet çalıştay gerçekleştirilmiş, OTMG kılavuzu hazırlanarak internetten yayınlanmıştır. 2006-2007 ile 2007–2008 eğitim öğretim yıllarında projenin pilot uygulaması için

belirlenen altı ilde öğretmenlerin görüşleri alınmış ve denemeler sonucu değerlendirme de yapılmıştır. Değerlendirme sonuçlarına göre, öğretmenlerin hem mesleki hem de bireysel gelişim ve değişimleri üzerinde OTMG modelinin anlamlı bir etkisi olduğu ve modelin ülke çapında aşamalı bir şekilde yaygınlaştırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bir yandan modelin önemine vurgu yapılırken diğer yandan modelin uygulama sürecinde karşı karşıya gelinen bazı problemlerden de bahsedilmektedir. Bu sorunlar arasında, bireysel gelişimin okul kültürüne ve okul gelişimine aktarılamaması, koordinatör ve rehber öğretmenlerin sorumluluklarının artması, donanıma ihtiyaç duyulması ve buna bağlı olarak bütçe problemlerinin meydana gelmesi gibi nedenlerden bahsedilmektedir.

ABD’de eğitim alanına ilişkin olarak 2001 yılında çıkmış olan “Hiçbir çocuğun geride bırakılmaması Kanunu” (No Child LeftBehind) kapsamında eğitimcilerin mesleki gelişimine yönelik şu etmenler yer almaktadır (akt. Drage, 2010, 25-26):

- Öğretmenlerin kendi branşlarına ilişkin alan bilgilerini arttırıp iyileştirmek,
- Öğrencilerin akademik başarı standartlarını karşılamanın yanı sıra eyalet bazında akademik kapsam standartlarını da karşılamalarını sağlamak amacıyla, öğretmenlere, bilgi ve beceri imkânları vermek,
- Sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek,
- Mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenin sınıf performansında olumlu ve sürekli etki oluşturmak ve sınıf öğretiminde nitelikli ve sınıf merkezli olması,
- Konferans veya çalıştay sürelerinin bir gün ve ya kısa zamanlı olmaması,
- Öğrencinin akademik başarısını geliştirmek, Öğretmenin etkili öğretim yöntemlerini, anlayışını, araştırma merkezli olarak ilerletmek veya öğretmenin gerek bilgi gerekse öğretim becerilerini önemli ölçüde genişletmek,
- Eğitim öğretimi geliştirmek ve öğrenilenleri sınıfta etkin bir şekilde kullanabilmesini sağlayacak teknoloji kullanımını arttıracak, kendini bu yönde geliştirmesine olanak sağlayacak etkinliklerin yapılması

- Özel öğretim yöntemlerinin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere sunulması için öğretmenlere bu yönde eğitim verilmesi

Meslektaşlar arasında öğrenmenin, bireyler arasındaki gözlemler ve etkileşimler yoluyla sosyal öğrenme sonucunda gerçekleştiği bilinmektedir. Bireylerin öz düşünme ve yargılama yapma ve bu yargıları ve düşünceleri yansıtmaya kapasite Sosyal öğrenme teorisinin en önemli ilkelerinden biridir (Senemoğlu, 2004). Bandura (1971) Sosyal öğrenme teorisi dört şekilde açıklamaktadır: Modelleme, gözlem öğrenme, özdeşleştirme ve içselleştirme. Buradan da yola çıkarak meslektaşlar arasındaki bilgi alışverişi, gözlemler ve etkileşimler etkili ve kalıcı öğrenme üzerinde büyük önem sahiptir denilebilir. Birkaç kısa kurstan oluşan öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmenlerin çalışmalarının bireysel yönleri hakkında sadece yeni bilgiler aldıkları atölye çalışmalarına bağlanmaktadır. Bu bağlamda, literatürdeki PTD (teknik belge sağlama/kişisel gelişim programı) kapsamındaki taahhütler üç ana modelde incelenebilir (Jovanova-Mitkovskaa, 2010):

- Standartlaştırılmış PTD - katılımcıların beceri ve bilgileri daha büyük bir grup eğitimci, yüz yüze veya multimedya ile paylaşımlarını içeren merkezi bir yaklaşım. Genellikle, eski öğretmenlerin sonuçlarının ve becerilerinin yayılmasıyla uygulanır.
- Amaçlı BK - uzun vadeli değişiklikleri hedef alan okul veya bölgedeki öğretmenler tarafından kapsamlı bir şekilde öğrenmeyi içerir. Genellikle okullarda, kaynak merkezlerinde veya diğer eğitim merkezlerinde uygulanır. Kolaylaştırıcılar, eğitimler gibi teknolojik becerilerinin geliştirilmesinde daha üst bir seviyeye ulaşmak isteyen kolaylaştırıcılar veya usta öğretmenler ile çalışan öğretmenler, müfredatın, kazanımların, performansın ve teknolojinin içeriğine yöneliktir. Belirli bir ortamda var olan yasalara ve uygulama şartlarına uymak zorundadır;
- PTD-(kişisel gelişim programı) Hedeflerine ulaşmayı ve belirlenmiş hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak faaliyetleri seçmeyi ifade eder. Sınıfta öğretme ve öğrenme örneklerini görmek, mesleki literatürü okumak, vaka çalışmaları okumak, çevrimiçi kursları veya kamu

gözlemci meslektaşlarının sınıflarını ziyaret etmek anlamına gelir

PD (mesleki gelişim programları) programları çok çeşitli olduğu için, gözden geçirenler genellikle onları görünür özelliklerinde benzerlik ve farklılıklara göre sıralamaya çalışırlar. Bazı gözden geçirenler, içerikteki farklılıklara odaklanırlar. Örneğin, Sher ve O'Reilly (2009) konuya odaklanan programları pedagojiye odaklananlarla karşılaştırmış ve Kennedy (2016) dört temel odak tanımlamıştır:

- Genel öğretim uygulamaları,
- Konuya özel öğretim uygulamaları,
- Müfredat ve pedagoji
- Öğrenciler nasıl öğrenir.

Türkiye’de 15.02.2007 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı ile Microsoft arasında imzalanan protokolle, Microsoft PIL Programı (Partners in Learning / Öğrenme Ortakları) kapsamında Microsoft’un desteğiyle 86 ülkede yürütülen “Yenilikçi Öğretmenler Programı” başlatıldı. Yenilikçi Öğretmenler Programı ile amaçlanan çağdaş yöntem ve anlayışla, çağın güncelliğine ayak uydurabilen, teknolojiyi derslerinde etkin olarak kullanan, meslektaşları ile işbirliği içinde çalışan bu sayede de hem kendilerini hem de eğitim sisteminin gelişimi ve değişimidir.

Yenilikçi Öğretmenler Programında, gönüllülük esasına göre liderlik ve eş yönlendirme eğitimi almış “Yenilikçi Öğretmenler” bir sonraki basamakta “Kılavuz Yenilikçi Öğretmen” olarak isim değiştirip değişim temsilcisi olarak önce kendi okullarından başlayarak, bölgelerindeki eğitim yöneticileriyle işbirliği içinde yeni “Yenilikçi Öğretmenler” in yetiştirilmesine imkân sağlaması “Çağlayan Yöntemi” esas alınmıştır. Bu yöntem ile Türkiye’de programın yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Verilen eğitimlerin değerlendirmesini önce öğretmenler sonra da eğitimi veren eğitimciler yapmaktadır. Bu değerlendirmeler sayesinde programın güçlü ve zayıf tarafları hakkında hem bilgi sahibi olunmakta hem de programın gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Program sonucunda yapılan değerlendirmeye göre, programın genel olarak başarılı olduğu söylenebilir. Nicel analizler göz önüne

alındığında öğretmenlerin büyük kısmının programı başarılı bulduğu; nitel analizlerin sonuçlarında da başarılı olduğunu fakat bazı eksikliklerin ortadan kaldırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu eksikliklerin kurs içeriği ile alakalı olmayıp (Yılmaz ve Kocasaraç, 2010) genelde şu konular üzerinde olduğu görülmektedir: Kurs süresinin 5 gün gibi kısa bir süre olması, eğitim verilen merkezlerde oluşan teknik sıkıntılar, web sitesinin yeniden düzenlenmesi ve içeriğinin geliştirilmesi.

2.10.Meslektaş İşbirliği Temelli Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Bu başlık altında meslektaşların işbirliğine dayalı ‘meslektaş koçluğu’, ‘çevrimiçi akran işbirliği’ ve ‘meslektaş gözlemi ve yardımı’ konuları tartışılmıştır.

2.10.1.Meslektaş Koçluğu

Mesleki gelişim faaliyetleri arasında öğretmenlerin birbirleri ile etkileşimleri en çok sağlayan faaliyetlerden birisinin meslektaş koçluğu olduğu söylenebilir. Çünkü özellikle meslekte yeni olan öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde zorlandıkları ve ya eksiklik hissettikleri alanda deneyimli meslektaşlarından geri dönütler alması onlar için bir gelişim basamağı oluşturabilmektedir. Bunun yanı sıra güncel öğretim tekniklerini deneyim bakımından aralarında fark olmayan öğretmenler de birbirlerinden öğrenebilmekte ve özgün yöntem ve tekniklerin paylaşımı sağlanabilmektedir. Öğretmene koçluk yapan birey, öğrenme becerileri konusunda net bir şekilde ayrıntılı dönütler verir. Bunun temel amacı, sosyal öğrenme kuramında olduğu gibi öğretmenin modelleme yoluyla bilgi ve beceri kazanmasıdır (Bowers, 1999). Koçluk, şu dört öğretimsel düşünme aşamasında etkilidir:

- Planlama (ön görüşme aşaması): Koç, öğretmenin öğretim strateji ve kararlarını belirlemesine, koçun veri toplama yöntemini ortaya koymasına, öğretmenin, ders hedeflerini belirlemesinde, öğrenci başarısı hususunda ipuçları bulabilmesine yardımcı olur.
- Gözlem Aşaması: Koç, öğretmenin derste kullandığı yöntemler ve verdiği kararlar öğrenci başarısı konusunda veri toplar.

- Yansıtma (gözlem sonrası) Aşaması: Koç, öğretmene derste işledikleri yöntem ve teknikler konusundaki değerlendirmelerini, örnekler vererek özetler, planlanıp uygulanan kararları, öğrenci öğrenmesini karşılaştırarak, öğrenci çıktısı ve öğretmen kararları arasında bağlantı kurarak destek olur.
- Uygulama (gözlem sonrası) Aşaması: Koç, öğretmenin ders uygulama ve öğrenmelerinin derlemesini yapıp, önerilerini öğretmene sunar (Gündüz ve Balyer, 2011).

2.10.2.Öğrenen Öğretmenler Online Akran İşbirliği Projesi

Aday öğretmenlere sınıf öğretimi ve davranış yönetim becerilerini geliştirmelerine, akranlarıyla bilgi ve deneyim alışverişinde bulunmalarına fırsat vermektedir. Aynı zamanda mesleğinde tecrübeli öğretmenlerin özeleştirisi yapıp bu alanda düzeltme yapmalarına fırsat veren bu projenin, öğretim, planlama ve dönüt sağlama, tekrar-öğretim/planlama/dönüt basamaklarından oluşan mikro öğretim olarak da düşünülebilir (McAleese, 1973). Bu proje, araştırmaya konu olan gözlem ve meslektaşların birbirlerinin deneyimlerinden faydalanma düzeylerinin belirlenmesi hususunda iyi bir örnek teşkil ettiğinden incelenmiştir.

Online Akran İşbirliği Projesi ilk olarak İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Arnavutköy’de başlamış sonrasında diğer illerimize de yaygın hale getirilmeye başlamıştır. Online platforma öğretmenler proje kapsamında çektikleri sınıf ortam videolarını (genellikle 30-40 dakika arası videolar) ekleyerek izleyen meslektaşlarının dönüt vermesi ile hem etkili soru sorma hem de zaman yönetimi konularında da kendilerini geliştirmelerine fırsat sağlamış olurlar. Ek olarak gönüllülüğe bağlı olarak öğretmenler değerlendirme formunu doldurabilirler. Bu proje aynı zamanda öğretmenlerin online akran iş birliğinin altındaki karakterleri ortaya koymayı amaç edinmiştir.

2.10.3.Meslektaş Gözlemi ve Yardımı

Meslektaş gözlemi, öğretmenlerin meslektaşlarının dersini gözlemlenmesi sürecidir. Genellikle gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sullivan ve Glanz (1999) Meslektaş değerlendirme aşamasında işleyişin şu şekilde olduğundan bahseder:

- 1) Amaçların öğretim yılının başında belirlendiği
- 2) Sorun değerlendirmesi yapabilmek için ara toplantıların yapılması
- 3) Meslektaşların birbirlerine dönüt vermeleri
- 4) Öğretmenlerin hem gözlem hem de öz değerlendirmeler yapması

Bell (2005), Meslektaş gözlemi kavramının, genellikle aynı alanda uzman olan kişilerin eğitim-öğretim süreçlerini karşılıklı gözlemleri ve gözlem sonuçlarını birbirleri ile paylaşmaları ve öğretim uygulamalarında daha etkili olabilecek çalışmaları saptayıp geri bildirimde bulunmaları gibi işbirliğine dayalı faaliyetlerden oluşan bir süreç olduğunu söylemektedir. Shortland'a göre (2004) meslektaş gözleminin amacı, öğretmenlerin gözlem ve değerlendirme yoluyla hizmet içi faaliyetlerden yararlanarak mesleki gelişimine katkı sağlamaktır.

Alan yazına bakıldığında, meslektaş gözleminin; öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye, işbirliği ile hareket edip meslektaşlar arasında güveni sağladığı, hem kendini hem de meslektaşını değerlendirme fırsatının yanında dönüt alma şansı verdiği, kendilerinin farkına varmalarına ve özsaygılarının gelişmesine aynı zamanda da geleneksel denetimin öğretilerde yarattığı kaygı ve heyecanın ortadan kaldırıldığına değinilmiştir (Hanna, 1988).

Başaran ve Göksoy'un, (2018) Anaokulunda Meslektaş Gözlem ve Yardımının Gerekliliği ile ilgili yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin meslektaş gözleminin önemine inandıkları, işbirliği ve güven ortamı ile mesleki gelişime katkı sağladığını düşündükleri ortaya konmuştur. Ayrıca, aynı zamanda işbirlikçi gözlem sayesinde okul atmosferi üzerinde olumlu etki yarattığı, mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin en çok sınıf yönetimi konusunda desteğe ihtiyaç duyup gözlem yapması gerektiği sonuçlarına varmışlardır. Bunların yanında meslektaş gözleminin sınıf ortamının doğallığını bozup bozmaması konusunda farklı fikirlere rastlanmıştır.

Mesleki gelişim kavramları içerisinde önümüze çıkan kavramlardan bir diğeri ise 'meslektaş yardımlaşması'dır. Eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması, meslektaşlar arasındaki bilgi ve tecrübelerin, birbirilerine güven içerisinde

kullanılmasıdır. Yardımlaşma ise gerek kendi sınıfı gerekse eğitim sistemi için işbirliği yapmasıdır. Meslektaş yardımında amaç, güncel eğitim stratejilerini meslektaşların birbirleriyle paylaşımlarının yanında öğretmenlerin öğretim sürecinde bağımsız düşüncelerine fırsat tanımak ve okul kültürüne olumlu katkıda bulunmaktır. Teresa Benedetti (1997) tarafından meslektaş yardımını okullarda teşvik edecek bazı uygulamalar belirtilmiştir (Akt: Sullivan ve Glanz, 1999):

- Gerekli izinler sonucunda öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebileceği kişileri seçip onlarla çalışma fırsatının sunulması
- Okuldaki tüm öğretmenlerin klinik denetime dâhil olması
- Konu hakkında uzman kişilerden destek alınması
- Gözlem yapan öğretmenin sınıfındaki ders boşluğu diğer öğretmenler tarafından doldurulabilir.
- Öğretmenlerin ders saatleri birbiri ile aynı dersi veren öğretmenler derslere sınıfları birleştirip beraber girebilir.
- Meslektaş yardımı için düzenli aralıklarla seminer düzenlenebilir.

Blumberg'in, (1986) yaklaşımı da verilen bilgileri destekler nitelikte olup Meslektaşların yardımlaşma sürecinde programın başarısının olumlu yönde etkileneceği görüşüne rastlanmaktadır. Mesleki olarak gelişmeye ve okul ortamı ve eğitim öğretim adına oryantasyon etkinliklerine en çok ihtiyaç duyan öğretmen kesimi olan mesleğe yeni başlamış öğretmenlere yönelik, mevcut olan rehber öğretmen uygulamasına daha çok önem verilip, düzenli olarak yürütülmesinin; öğretmenlerin yalnızlaşmalarına, başka mesleğe yönelmemelerine ve akabinde iş doyumlarının artmasına fayda sağlayacağına değinilmiştir (İlğan,2013). British Council (2010) meslektaş gözleminin aşamalarından bahsederken dikkat edilecek hususlara da açıklık getirmiştir. Örneğin ön görüşme sürecinde derste neyin, ne kadarının gözleneceği, derse ne zaman girileceği, gözlemcinin oturma düzeni öğrencilere sorulacak sorulardan ne zaman geri dönüt verileceğine kadar kararlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Türkiye’de mentorlük uygulamasına yönelik bazı uygulamalar geçici bir süre de olsa resmi bir prosedüre bağlanıp uygulanmış fakat meslektaş gözlemine yönelik resmi bir düzenleme henüz yapılmamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2007) akran (meslektaş) gözlemi, koçluk, ekip öğretimi gibi öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan faaliyetlerin uygulanabileceğine değinmiştir. Fakat öğretmenlerin bu gibi yöntemleri kullanmalarına teşvik edecek uygulamaların varlığından söz etmek pek de mümkün değildir. Meslektaş gözlemini bir nebze uygulama fırsatı zümre öğretmenler kurulu toplantılarında sağlanmaktadır çünkü öğretmenler birbirlerinin bu toplantılarda sınıf öğretimi ile ilgili eksiklikler veya güçlü taraflardan bahsedilmektedir. Böylece öğretmenler birbirlerinin sınıflarına ziyarette bulunarak meslektaşlarının uygulamalarından haberdar olup kendi sınıf öğretimlerinde kullanabilmektedirler. Bu açıklamalardan yola çıkarak; meslektaş gözlemi/koçluğu/ danışmanlığı/denetimi ve mentorlük gibi kavramların ortak noktasının, mesleki gelişim noktasında önemli birer rol oynamalarıdır. Mentorlük haricindeki bu kavramlar kimi zaman birlikte kimi zaman ise birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Mentorlüğü diğer kavramlardan ayıran noktanın aday öğretmen ve ondan daha tecrübeli bir öğretmenin beraber çalışmasıdır. Diğerlerinde böyle bir hiyerarşi elzem durumda olmamaktadır.

2.11.Mentörlük

Mentörlüğün alan yazında birçok tanımı olmakla birlikte en çok rastlanan ortak terimler, rehberlik, akıl, bilgi ve destek verme olarak karşımıza çıkmaktadır. Manathunga’ya (2007) göre mentörlük eğitimi alan aday öğretmene hem kariyeri ile ilgili rehberlik, hem de psikolojik ve pedagojik destek ve profesyonel bir gelişme sağlam sürecini olarak karşımıza çıkmaktadır. Mentörlük uygulaması Türkiye’de henüz tam olarak yerini alamadığından yetersizlikler bulunmaktadır. ‘Acemilik’ dönemine özgü diyebileceğimiz fakülteden mezun olma sonrasında göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin beceri, sosyal ve duygusal alanlardaki sorunları daha yoğun yaşadıkları görülmektedir (İzmirli, Odabaşı ve Yurdakul, 2012).

Aday öğretmenlik süresi MEB tarafından 1 yıl olarak belirlense de bu süreç içerisinde aday öğretmenlere destek ve dönütler verecek bir sistemin yeterince iyi düzeyde olmadığı görülmektedir. Sadece aday öğretmenlere değil tecrübeli öğretmenlere de aday öğretmenlere nasıl destek olması gerektiği konusunda rehberlik

ve değerlendirme çalışmaları da oldukça kısıtlıdır. Türkiye’deki öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim fırsatlarının sınırlılığı TALIS araştırma sonuçlarında da karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda öğretmen istihdam şekillerinde oluşan değişikliğin yanı sıra göreve başlayan çok sayıda genç öğretmen adayı mevcutken eğitim sistemine mentörlük gibi bir uygulamanın gelmesi hem öğretmen hem de öğrenci başarısı açısından oldukça önemli bir konu haline gelmektedir.

Öğretmenler atandıktan sonra ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığı “Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik” te ifade edilen “Aday öğretmenlikteki temel ve hazırlayıcı eğitim” ile başlamaktadır. Verilen temel eğitimdeki konular arasında devlet memurlarının özlük hakları ve ortak özellikler; Hazırlayıcı eğitimde ise mesleğin devam ettirilebilmesi için gerekli olan bil ve becerilerin öğretmene kazandırılmasının yanında mevzuat ile ilgili bilgiler de yer almaktadır. Ayrıca, aday öğretmenin rehber öğretmeni ile birlikte ders için gerekli malzemeler ve bir okul ortamında müstakil olarak derse girmeden (rehber öğretmen gözetiminde son aşamada müstakil derse girer) adaylık süresini bitirmiş olması gerekir (MEB, 1995).

02.03.2016 tarihli ve 2456947 sayılı Makam Oluru İle yürürlüğe giren “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge” ile aday öğretmen yetiştirme şeklinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Şubat 2016 atamasıyla ilk kez göreve başlayan öğretmenler için geçerli olan bu yönerge, aday öğretmenlerin adaylıklarının ilk altı ayında çeşitli eğitimlere tabi olmalarını içermektedir. Bu süreçte sınıf içi, her aday öğretmenin bir danışman öğretmeni bulunmakta, adaylar hizmet içi eğitimlere katılmakta, sadece okul içinde değil adaylardan okul dışında da çeşitli faaliyetlerde bulunması beklenmekte, adaylara danışman öğretmen yanlarında olmadan tek başlarına nöbet veya ders verilmemektedir. Bakanlık tarafından hazırlanan aday eğitim süreci takibi için hazırlanan formlarla eğitimin kayıt altına alınacağı da ifade edilmektedir. Mentörlük, iki şekilde uygulanabilmektedir:

- 1) Doğal Mentörlük: Doğal mentörlük, aday öğretmenin daha tecrübeli meslektaşlarından spontane olarak mesleki bilgi ve beceriler edinmesidir.
- 2) Planlanmış mentörlük: Burada ise, aday öğretmenden mesleki tecrübe olarak

daha ilerde olan bir öğretmenin planlı bir şekilde aday öğretmenin eğitim öğretim sürecini takip edip ona gerekli dönütler vermesidir.

Mentorlük sürecinin daha etkili ve verimli geçebilmesi adına adaylara rehberlik edecek mentorlarda bazı özelliklerin bulunması beklenmektedir. Bunlar:

- Kişilik ve Tutum Yönünden: Öğretmenlik mesleğine bağlı, mentorlüğün faydalarına inanan ve mentorlük becerilerini geliştirmek için istekli olması.
- Mesleki Yeterlik ve Deneyim Yönünden: Alanına hâkim, meslektaşları tarafından bilgi ve tecrübelerine güvenilen, dersinin izlenmesinden rahatsızlık duymayan öğretmen olması,
- İletişim Becerileri Yönünden: zamanı etkili kullanabilen, düşündürücü sorular sorabilen, etkili dinleme becerisine sahip, gizliliğe saygı duyan ve eğitim öğretim yöntemlerini doğru bir şekilde sunabilen olması,
- Sosyal Beceriler Yönünden: mesleki ilişkilerinde güvenilir, sabırlı ve destek olduğu öğretmenin gereksinimlerinin farkında olan durumunda olmalıdır (Sullivan ve Glanz, 1999).

Japonya'da öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarına baktığımızda göreve atandıkları andan itibaren 60 gün okul içi eğitimi, 30 gün valilikler bünyesinde okul dışı eğitim merkezlerinde danışman öğretmen eğitimlerinden oluşmaktadır. Aday öğretmenin atandığı okuldaki tüm öğretmenlerden adaylık süresi boyunca adaya eğitim öğretim konusunda destek vermeleri beklenmektedir (NCEE, 2015).

Çin, Şangay: Çin'in en gelişmiş liman şehri olan Şangay'da öğretmenlik çok saygın bir meslektir. Başarılı öğrencilerin öğretmen yetiştirme programlarını seçmeleri için üniversiteler teşviklerde bulunmaktadır (Zhu ve Han, 2006). Göreve başlayan aday öğretmenlere mesleki gelişimleri için ortalama üç yıl danışmanlık yapacak, dersini izleme olanağına sahip olacakları bir danışman öğretmen görevlendirmesi yapılır (NCEE, 2015). Öğretmenlerin çoğu yüksek lisans derecesine sahip olmakla birlikte Şangay'da, adayların lise öğretmeni olabilmeleri için mesleki yeterlilik sertifikası almaları gerekmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenler fikir alışverişinde bulunmak, iyi uygulamaları tartışmak, ders planlarını düzenlemek okul

ile ilgili konularda beyin fırtınası yapmak gibi çeşitli faaliyetlerde her hafta toplantılar yaparlar (Orakcı, 2015). Mentorlük uygulaması aşağıdaki gibidir.

- 1) Aday için mentor seçiminde gönüllülük esastır.
- 2) Aday öğretmen ve mentor planı birlikte hazırlar
- 3) Mentör öğretim planını uygulaması sonucunda rapor halinde yönetime sunar (Gündüz ve Balyer, 2011).

2.12.İş Doymu ve İş Doymunu Etkileyen Faktörler

Demirtaş (2010) öğretmenin mesleğinden ne istediği ile öğretmeyi bir mecburiyet olarak algılaması arasındaki ilişkinin öğretim memnuniyetini ortaya çıkardığını belirtmiştir. Locke (1976), iş tatminini, kişinin yaşadığı hoş bir duygusal durum olan, kişinin kendi mesleğini veya tecrübesini ile açıklamıştır. Locke'un tanımı, iş tatmini için gerekli olan bileşeni karakterize eden, en sık başvurulan ve genel kabul görmüş bir tanım gibi görünmektedir (akt. Demirtaş, 2010). Norton (1999), öğretmenlerin iş tatminlerini etkileyen önemli faktörlerin, çalışma şartları, iletişim, ikili ilişkiler ve iş denetimi gibi faktörlerden oluştuğunu belirtmiştir.

Paul Spectors (1985) iş memnuniyetini *değerlendirici duygular kümesi* şeklinde adlandırır. İş doymunu etkileyen faktörleri adlandıracak olursak:

- Çalışanlara ek mesai fırsatı ile promosyon sağlanıp bu promosyonların adil bir şekilde dağıtılması.
- Denetim otoritelerinin denetim görevlerinde adaletli ve liyakat sahibi olmaları
- Çalışanların maaş miktarı, çalışma ortamında sağlanan adalet
- Özlük hakları (sigorta, tatil izinleri vb.)
- Başarı karşısında takdir edilme ve saygı
- Çalışma şartları ve uygulanan kurallar.

- Çalışma arkadaşlarının meslekte yetkinliği ve ilişkiler
- İşi severek yapma
- Sözlü veya yazılı olarak kurum içinde iletişimi paylaşma şeklindedir.

Merkezi sınavlarda yüksek başarıları olan Letonyalı beş öğrencinin ve merkezi sınavlarda düşük başarıları olan Letonyalı altı öğrencinin katıldığı iş doyumunu ile ilgili araştırmada, 49 öğretmen ve 2010-2011'de merkezi sınavlara giren toplam 402 öğrenci yer almaktadır. Bulgulara göre öğretmenlerin iş tatminini yansıtmak için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. 2011 yılı öğretmenlerin iş doyumunu hakkındaki verilere ilişkin olarak öğretmenlerin mesleğinden çoğunlukla memnun olduklarını göstermektedir. Ölçekte öğretmenlerin en çok maaştan memnun olmadığı görülmüştür (Perševica, 2011).

Xiaoyan Gu'nun, (2016) yaptığı çalışmanın amacı, öğretmen iş doyumunu ile tecrübe arasında bir ilişki olup olmadığı idi. Okul şartlarının yerine getirilmesi ile deneyim arasında zayıf ve orta derecede olumsuz bir ilişki vardı. Bu sonuca göre öğretmenlik deneyiminin artmasıyla birlikte öğretmenlerin çalışma yükünden daha az memnun oldukları görülmektedir. Indhumathi (2011) tarafından 444 öğretmen ile yapılan çalışmada, ortaöğretim seviyesindeki iş bulma yeterliliğinin ve performansının araştırılması rastgele seçilmiş, her ne kadar farklı okul kategorilerindeki öğretmenler arasında mesleki becerisi ile performans arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiş olsa da performans ile becerinin arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ghosh (2013) un yaptığı çalışmaya göre Lisans diplomasına sahip öğretmenlerin lisansüstü diplomaya sahip öğretmenlerden daha olumlu bir iş tatminine sahip oldukları bulunmuştur. Beutell ve Brenner (1986) araştırmasında şu sorulara cevap aramıştır: Erkekler ve kadınlar işlerinden ne beklemekte? İş değerlerinde cinsiyet farklılıkları var mı? Genel olarak iş değerleri erkekler ile kadınlar arasında yüksek derecede benzerlik görülmüştür. Bu tutarlılık sadece bu çalışmada değil, diğer benzer çalışmalarda da görülmektedir.

Kadınların erkeklerden önemli ölçüde daha yüksek puan aldığı bazı maddeler bulunmakla beraber ve bunun tersinin geçerli olduğu maddelere rastlamak mümkün.

Kadınların şu maddeler üzerinde erkeklerden daha fazla puan aldıkları saptanmış: başarı hissi, saygı, keyifli çalışma ortamı, bilgi ve becerilerin gelişimi, entelektüel teşvik, bağımsızlık, eğitim geçmişinin kullanımı, özgünlük ve yaratıcılık, sosyal katkı, süpervizöre saygı, kültürel ve estetik ilgi alanları (Tasnim, 2006). Chamundeswari'nin (2013) 580 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş tatmini ve performanslarının birbirleriyle anlamlı ve pozitif bir şekilde ilişkili olduğu gösterilmiştir. Merkez kurul okullarındaki öğretmenler, iş tatmini ve performanslarında, matematik ve devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla daha iyi durumda oldukları görülmektedir.

Rasku ve Kinnunen (2003) ise yaptıkları araştırmada Fin lise öğretmenlerinin çalışma durumlarını Avrupalı öğretmenlerin çalışma durumlarıyla karşılaştırmış ve çeşitli iş koşullarının ve başa çıkma stratejilerinin refahlarını ne ölçüde açıkladığını incelemiştir. İş talepleri ve kontrolün refah üzerinde şu temel ilkeler bağlı olduğunu belirtmiştir: Yüksek talepler, düşük iş memnuniyetini ve tükenmişlik. Yüksek kontrol, yüksek memnuniyet artışını ve yüksek kişisel başarıyı bunların ortadan kalması ile açıklamıştır.

Eğitimin kalitesi ile öğretmenlerin iş doyumları arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. Öğretmen iş doyumunu ilgilerini, motivasyonlarını ve işe karşı tutumlarını belirler, bu da öğretmenin mesleki performansını ve eğitim kalitesini etkiler (Chamundeswari, 2013). Hint yazar Guru Robindranath Tagor, öğretmenlere küçük bir toprak lambayla önemli bir mesaj iletmış: "Bir öğretmen kendini öğrenemediği sürece gerçekten öğretmez. Bir lamba, kendi ateşini yakmaya devam etmediği sürece hiçbir lambayı asla yakamaz. Konusunun sonuna gelmiş, bilgisi ile canlı bir trafiği olmayan, ancak derslerini yalnızca öğrencilerine tekrarlayan öğretmen, sadece öğrencilerinin zihinlerini yükleyebilir, onları hızlandıramaz. Tablo 12'de öğretmenlerin mesleğe ilişkin çeşitli görüşlerinin dağılımlarını görmek mümkündür.

Ho ve Au (2002) tarafından geliştirilen Öğretim Memnuniyeti Anketi (TSS) kullanılan araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri ölçülmüştür. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki ilkokullarda çalışan 289 öğretmen üzerinde uygulanan ölçek öğretmenlerin iş doyumunu düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Karasar, 2008). Tablo 12'de

Öğretmenlerin mesleğe ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleğe İlişkin Görüşleri

İfadeler	Evet (%)	Hayır (%)
Toplumumuzun öğretmene verdiği değer yeterlidir	11,1	88,9
MEB öğretmenliğe gereken değeri vermektedir.	9,3	90,7
Kitle iletişim araçları öğretmenlik mesleğine gereken değeri vermektedir.	12,5	87,5
Kendi çocuğumun öğretmen olmasını isterim	35,7	64,3
Yeniden meslek seçmem gerekirse öğretmenliği tercih ederim	56,1	43,9
Kazancım benim ve ailemin bütün ihtiyaçlarını tümüyle karşılayacak düzeydedir	11,3	88,7
Mesleğimden beklediğim iş doyumuna ulaştım.	25,2	74,8
Öğretmenlik mesleği kendi içinde kademeli bir yapıya kavuşturulmalıdır.	80,2	19,8
Performans değerlendirme sistemine geçilmeli, ücretlendirme performansa göre yapılmalıdır	77,0	23,0
Öğretmenlere çalıştıkları çevrenin özelliklerine göre ek ücretler ödenmelidir.	90,8	9,2
Bakanlığımız ile üniversiteler arasında yapılacak protokollerle bütün öğretmenlere yüksek lisans öğrenimi sağlanmalıdır.	92,1	7,9

Kaynak Eğitim-Bir-Sen, 2004

Ho ve Au (2006) Öğretmenin eğitim adına amaç edindiği durumların gerçek olmasının iş tatminini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. İş tatmini yüksek olan bir öğretmenin kaliteli yetkin bir öğretim ile başarılı öğrenciler yetiştirmesi beklenen bir sonuçtur. İş tatmini yüksek öğretmen, okul veli öğrenci işbirliği ile olumlu becerilerin kazanılması ve etkili bir öğretim ortamının varlığından söz edilebilir. İş memnuniyetini yaş farkı açısından d incelemiş ve ortalamalar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu fark 41 ve üzeri 36-40 yaş grubundan meydana gelmektedir. 36-40 yaş grubu öğretmenlerin iş tatmini bakımından en yüksek ortalamalara sahip olduğu, 31-35 in grubu takip ettiği görülmektedir. En az iş doyumunun 41 yaş ve üstü en düşük ikinci iş tatmin seviyesine sahip olan grubun da 26-30 yaş aralığı olduğu saptanmıştır. Dessler'in (1993) İşe yönelik duygu düzeyini; Sağlık, başarı, güvenlik, doğurganlık ve iyi tanıma gibi ihtiyaçların belirlediği bu düzeyin de iş tatminini yansıttığını belirtmiştir. Buncha Chalapirom (1990), yaptığı araştırmada "Üniversite İşleri Bakanlığı'na tabi olan ortaokul Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeyini ele almış ve öğretmenlerin en çok memnun olduğu durumun İş Karakteristiği olduğu, en düşük seviyenin ise maaş miktarı olduğunu belirtmiştir.

Sutep Sooksawang'ın (1995) yapmış olduğu araştırmada ise iş uygulamalarında en yüksek memnuniyet seviyesinin Mesleki Durum, en düşük seviyenin Maaş olduğunu “Genişletilmiş Okullardaki Öğretmenlerin İş Tatmini” adlı çalışmasıyla tespit etmiştir.

İş tatmini ile ilgili TALIS (2013) verilerine göre seçilmiş bazı ülkelerin “Öğretmenlik mesleğinin toplumda değerli olduğunu düşünüyorum” maddesine göre verdiği cevapların “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” maddelerinden alt orta öğretim öğretmenlerinin ortalama yüzdeleri şöyledir:

- Malezya: % 80-90
- Singapur, Kore ve Abu Dabi: % 60-70
- İspanya İsveç Fransa Slovakya: % 0-10

Ortalama olarak, ülkelerdeki öğretmenlerin % 91'i işlerinden genel olarak memnuniyet duyduğunu, tüm öğretmenlerin % 93'ünün mevcut okullarındaki performanslarından memnun olduğunu bildirdikleri görülüyor. % 84'ü okullarını çalışmak için iyi bir yer olarak önereceğini ve % 90'ı şu anki okullarında çalışmaktan zevk aldığını belirtmiştir. Bununla birlikte, öz yeterliliği ölçen unsurların bulguları ile uyumlu olarak, Japonya'daki öğretmenlerin sadece % 50'si mevcut okullarındaki performanslarından memnun olduğunu bildirmektedir ve % 62'si okullarını çalışmak için iyi bir yer olarak önermiştir. Bununla birlikte Japonya'daki öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (% 78) mevcut okullarında çalışmaktan hoşlandıklarını söylüyor. Çoğu ülkede sonuçlar öğretmenlerin yaklaşık % 77'sini oluştururken, öğretmen olmanın avantajlarının, Brezilya, Çek Cumhuriyeti, Fransa ve Slovak Cumhuriyeti'nde dezavantajlara ağır bastığını bildirdiği belirtiliyor.

2.13. İş Doyumunu Arttıran ve Azaltan Etmenler

Aşık (2010) iş doyumunun örgütlerde yüksek olmasının olası sonuçlarını üç ana başlıkta incelemiştir:

- 1) Moralin yüksek tutulmasını sağlamak

- 2) İşe bağlılığın çalışanlar arasında sağlanması
- 3) Çalışılan kurum ve a örgüte uyumun sağlanması

Altinkurt ve Yılmaz (2012) iş doyumunu yüksek olan çalışanların işe karşı tutumlarının olumlu olduğunu belirtmektedir. Çalışmalara katılanların iş doyumunu arttıran etmenlerin başında iş arkadaşları gelmektedir. Katılımcılar, çalıştığı arkadaşlarını tanıma fırsatlarının olmasının ve meslektaşları ile iletişim içinde olmalarının iş doyumlarını artırdığını belirtmiştir. Katılımcıların iş doyumunun az olarak saptandığı konuların “ücret” ve “yükselme fırsatı ve mesleki gelişim” olduğu görülmektedir. Yılmaz (2012) aynı zamanda iş doyumunu okulun büyüklüğü ve çalışan sayısına göre de değişiklik gösterdiğini daha küçük okullarda çalışanların büyük okullarda çalışanlara oranla daha yüksek iş doyumuna sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmen sayısının fazla olması öğrenci sayısı ile dolayısıyla iş yükü ile doğru orantılı olduğundan büyük okullarda öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin birbirleriyle olan hem ilişkileri hem de iletişimleri daha formal olabilmektedir.

Ege (2000), iş memnuniyeti ile iletişim arasındaki ilişkiyi şöyle ifade etmiştir: çalışanlar birbirleri ile ne kadar çok iletişim haline girerlerse o iş doyumları o düzeyde artar. Yönetici ve yönetim tarzının çalışanlar tarafından olumlu bulunduğu iş yerlerinde, maaş gibi önemli bir faktörün bile eksik kalmasını tolere edebilmekte iş doyumunu yüksek tutabilmektedir (Feldman ve Hugh, 1986: 196, akt, Erdil vd., 2004). Kişinin içinde bulunduğu grup iş tatminini etkilemektedir. Her işletmede biçimsel olan ve biçimsel olmayan gruplar bulunmaktadır. Çalışanın başarılı sayılan bir grup içinde yer alması ve hayat görüşü kendine uygun çalışanlarla birlikte olması onun iş tatminini artırıcı bir etki yapacaktır (Erdoğan, 1996).

Çalışanlar günlerinin yarıdan fazlasını işlerinde geçirdiklerinden sadece maddi beklenti ve başarı duymamaktadırlar. Beraber çalıştıkları insanlarla uyum ve sosyalleşme çalışanların iş doyumunu üzerinde önemli etkilerdendir. (Karadal,1999). Çalışanların işlerine verdikleri emek sonucuna göre takdir edilip değerlendirilmesi ve sonrasında ödüllendirme sisteminin uygulanması çalışanların meslekleri ile hem gurur duymasına hem de kariyerlerinde ilerleme imkânlarında doyuma ulaşmalarını pozitif yönde etkilemektedir (Chin vd., 2002: 373, akt; Erdil vd., 2004).

İşverenler için maddi bir etken olarak düşünülen maaş aslında çalışanlar için bir doyum aracıdır. Maaş çalışanın ihtiyaçlarını karşılamakta ne kadar yeterli düzeyde olursa iş doyumunu o ölçüde etkilenmektedir. Çalışan performansı yüksek olup yüksek maaş alıyorsa iş doyumunu da o seviyede yüksek olmaktadır (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). Kişinin sosyal yeri ve statüsünde önemli role sahip terfi mekanizması, kişinin kazancını arttırdığı gibi kişiyi çalışmaya teşvik eden bir unsurdur. Çalışan kariyerinde yükselme ve maaşının artmayacağına inanırsa verdiği emeklerin boşa olduğu kanısına varabilir bu da işine karşı negatif yönde bir tutuma sebep olabilir (Erdoğan, 2002; Karadal, 1999).

Bireyin biliş seviyesi ve ihtiyaçları iş doyumunu ve yaşın birbirleriyle olan ilişkileri üzerinde etkilidir (Gibson ve Klein, 1970, s. 418). Glenn ve arkadaşları yaptıkları araştırmada; yaşı küçük olanların büyük olanlara göre iş doyumunu düzeylerinin daha düşüktür. Bunun nedeni olarak ise gençlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe mesleklerinden ve fırsatlarından daha çok beklentiye girmeleri gösterilmektedir (Glenn vd., 1977).

Luthans ve Thomas yaş ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye dair yaptıkları araştırmada yaşı büyük olanların iş doyumunu düşüren etmenlerin şunlar olduğunu belirtmişler: yüksek iş yükü, teknolojide meydana gelen değişikliklere adapte sağlayamama, performans ve üretim ölçümleri. Yaş olarak büyük olan çalışanların teknolojide meydana gelen bu değişikliklere zor uyum sağlaması, değişime karşı direnç göstermelerine ve iş doyumlarının seviyesini düşürmektedir (Luthans ve Thomas, 1987, s. 24).

Centres ve Bugental'ın (1966) iş doyumunu cinsiyet faktörünü göz önüne alarak yapmış olduğu çalışmada kadınların erkeklerden daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu bunun nedeni olarak kadınları iş arkadaşlarıyla sosyal faaliyetlerde daha fazla bulunduğu ile açıklamışlardır. Oshagbemi (2003) bireysel özellikler ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin üniversite öğretim elemanları açısından eğitim seviyesi ve çalışma süresinin iş doyumunu ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kişinin iş doyumunu ile meslekteki kariyer basamağı arasındaki ilişki incelendiğinde; iş yerindeki iletişim tarzının ve bireyin üzerindeki sorumluluklar veya rollerin iş doyumunu üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Erkmen ve Şencan 1994).

Yapılan bir diğer araştırma ise yöneticilerin kıdemlerinin iş doyumunu ile ilişkisine bakılmış ve meslek yılı olarak on yılın üzerinde olanların on yılın altında olanlara nazaran iş doyumlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Okpara, 2006). Kişinin maaşından duyduğu memnuniyetsizliği çalışmadaki performansını olumsuz yönde etkilemekte, işe devamsızlık problemlerine neden olmakta ve meslekten ayrılma seviyesini arttırmaktadır. Bunlara bağlı olarak da işi ile ilgili genel iş doyum düzeyi azalmaktadır (Saal ve Knight, 1988).

İş doyumunu yüksek olan meslekler incelendiğinde genel olarak toplumsal olarak saygın statü olarak adlandırılanlardan oluştuğu görülmüştür (Davis, 1988). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bir diğer unsur ise eşit ödüllendirme sistemi olarak belirtilmiştir. Adil bir başarı değerlendirme sonucunda başarılı çalışanların ödül alması hak edenlerin işi doyum seviyesini arttırmakta fakat bu durumun tam tersi durumda hak edilen ödülün karşısında başarılarını değerlendirecek bir sistemin var olmaması ya yanlış uygulanması iş doyum düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir. Buradan yola çıkılarak iş doyumunu arttırmak isteyen bir örgütün adil ve uygun değerlendirme ve ödüllendirme sistemini ele alması gerekmektedir olarak belirtilmiştir (Erkmen ve Şencan, 1994).

Çalışanların işlerinde verimli olması, iş ortamının atmosferi ile doğrudan ilişkilidir. Bu iki etmenin olumlu sonuçlar oluşturması iş doyum düzeyinin artmasını sağlamaktadır fakat iş yerinin tehlikeli, sıcak veya soğuk olması veya aşırı dikkat edilmesi gerektirecek fiziksel özelliklerinin olması çalışanların işine karşı istekli ve motive olması üzerinde belirleyici olmaktadır (Erdoğan, 1996).

Uzun süre aynı iş yerinde çalışan kişilerin ve bu iş yerinde kariyerlerinde yükselme fırsatı bulunmayanların iş doyum seviyelerinde azalma olduğu görülmüştür (Oshagbemi, 2000). Çalışan sayısının fazla olduğu büyük çaplı örgütlerde iş doyum düzeyinin düşük olması çalışanların birbirleriyle iletişimde yakınlık kuramamaları ve arkadaşlık ilişkileri olabilir (Solmuş, 2004). Yapılan araştırmaların ışığında öğretmenlerin mesleki yaşamlarının tüm adımlarında ihtiyaç duydukları alanların/konuların belirlenerek sistematik olarak destek verilmesi, destek veren ile başarılı olan personele ödül sisteminin koyulmasının öğretmenlerin motivasyonu önemli ölçüde etkileneceğini söyleyebiliriz. İş performansı ile öğretmen

yeterliliklerinin kariyerlerinin hangi aşamasında ilişkilendirilmesi gerektiği MEB tarafından uzman kadro ile saptanabilirse kariyerlerinin değişik aşamalarında ilerlemek için öğretmenlere iyi bir fırsat verilmiş olur. Öğretmenlerin mesleklerinden neler beklediği sistematik olarak saptanabilirse mesleki gelişim ancak o zaman eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası haline gelebilir.



BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen bilimsel yöntem açıklanmış ve araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumlarının iş doyumu ile ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, o anda veya geçmişte gerçekleşen bir durumu, nesne ya da bireyi betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır. Öğrenilmek istenen şeyi etkileme veya değiştirme çabası gösterilmez. Durumun, bireyin ya da nesnenin uygun bir şekilde gözlemesi ve bunu belirlemesi önemlidir (Karasar, 2008). Araştırmada, genel tarama modeli türlerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli; birlikte değişim derecesi veya değişim varlığına sahip iki ya da daha fazla değişkenin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Karasar, 2008).

3.2. Çalışma Evreni

Araştırmanın esas uygulamasının çalışma evrenini Düzce ilindeki okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise Düzce il merkezinde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Düzce Merkez ilinde bulunan 27 okul da çalışan 357 öğretmen oluşturmaktadır. Okullar basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle Düzce merkezde bulunan tüm okulların listesi çıkarılıp çalışma evrenini oluşturan okulların listesi rastgele belirlenmiştir. Ölçmeye katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	218	61,1
Erkek	139	38,9
Toplam	357	100,0
Kıdem		
0-5 Yıl	51	14,29
6-10 Yıl	93	26,05
11-15 Yıl	97	27,17
16-20 Yıl	68	19,05
21+ Yıl	48	13,45
Toplam	357	100,0
Eğitim		
Lisans	337	94,40
Yüksek Lisans ve Üzeri	20	5,60
Toplam	357	100,0
Branşlar		
Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenliği	153	42,86
Edebiyat Grubu	104	29,13
Matematik-Fen Grubu	44	12,32
Meslek Dersleri	20	5,60
Resim-Müzik-Beden Eğitimi	36	10,08
Toplam	357	100,0
Okul Türü		
Okulöncesi ve ilkokul	158	44,26
Ortaokul	103	28,85
Genel Lise	49	13,73
Mesleki Teknik Eğitim Liseleri	47	13,17
Toplam	357	100,0

Tablo 13'e bakıldığında araştırmanın örneklem dağılımı görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin içinde en büyük oranın okul öncesi+sınıf öğretmenlerinde (%42,86), en düşük oranın ise meslek dersi öğretmenlerinde (%5,60) olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin oranı (%61,1) erkek öğretmenlerden (%38,9) fazladır. Kıdem yönünden bakıldığında ise en yüksek katılımın 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerde (%27,2), en düşük katılımın ise 21+ yıl arası kıdemi olan öğretmenlerde (%13,45) olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyine göre ise lisans mezunu öğretmenlerin (%93,3) çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Çalışmada kullanılan iş doyumunu ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için iki ayrı veri seti kullanılmıştır. Birinci veri seti açımlayıcı faktör analizi için ikinci veri seti doğrulayıcı faktör analizi için toplanmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için deneme uygulaması Düzce de yapılmış olup 157 öğretmene ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için yine Düzce’de görev yapan 200 öğretmene ulaşılarak veri toplama yolu izlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri literatür taraması ve örnekleme alınan öğretmenlere bir adet anket ve bir adet ölçek uygulanması yapılması yoluyla elde edilmiştir. Bu araçlar, Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım Durumu Anketi ve İş Doyumu Ölçeği’dir. Uygulanan ölçme araçları bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir.

Ölçme aracı geliştirme sürecinde, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumlarının iş doyumları bakımından düzeylerini belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. İlk olarak konularla ilgili alan yazın taraması yapılmış ve öğretmenlerin de görüşleri alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında akademisyen uzman görüşü alınarak pilot uygulama için, 110’dan madde sayısı 31’e, mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durum ölçeğinin madde sayısı Mesleki Gelişim Faaliyetlere Katılım Durumu Ölçeği’nin madde sayısı 31’e ve İş Doyumu Ölçeğinin madde sayısı 16’ya düşürülmüş ve bu şekilde pilot uygulama yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde, her iki ölçek için, kamuda görev yapan farklı kademe ve branşlardan 44 öğretmenin katılımıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ana uygulama Şubat 2019-Mart 2019 tarihleri arasında yapılmış olup veriler elde edilirken öğretmenlerin sorularına cevap vermek için okullarda belirli süre beklenilmiştir. Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerini hesaplamak amacıyla yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmış, güvenilirlikleri için de iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

3.3.1.Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA)Yönelik Bulgular

Bu bölümde “İş Doyumu Ölçeği” geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Geçerliliğe İlişkin Bulgular Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak ve maddelerin faktör yüklerini belirleyerek boyutlandırabilmek

amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine başlamadan önce verilerin uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi hesaplanmıştır. KMO değeri .88 bulunmuş ve Bartlett testi sonucu da ($\chi^2= 1699,26$; $p = 0.000$) anlamlı çıkmıştır. KMO değerinin 1'e yaklaşması ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından tahmin edilebileceği anlamına gelmektedir. Barlett Küresellik testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ortaya koymaktadır. Hesaplanan χ^2 istatistiğinin anlamlı çıkması, veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Faktör analizinde maximum likelihood (benzerlik) tercih edilmiştir. Döndürme işleminde ise Direct Oblimin seçeneği kullanılmıştır. AFA'da maddelerin ölçekte kalıp kalmayacağına karar vermede faktör yük değeri alt sınırı .30 olarak kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). AFA sonucunda toplamda ilk başta yer alan 18 maddenin ölçeğin toplam maddelerinin özdeğeri 1'den büyük 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 3 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise % 56,54'tür. Hiçbir faktörde yüklenmeyen ve faktör madde yükü .30'un altında olan 4 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekten madde atma işlemi tek tek yapılmış ve atılan her maddenin ardından analiz tekrarlanmıştır. Ölçekteki tüm maddeler olumludur. Faktör sayısı alanyazın dikkate alınarak ve çalışmanın amacı kapsamında iki ile sınırlandırılarak AFA tekrarlanmıştır. Tablo 14'te geriye kalan 14 maddeye ilişkin maddelerin açıkladığı faktör yük değerlerinin her bir boyutunun açıkladığı varyans değerleri verilmiştir.

Tablo 14. İş Doyumu Ölçeği Madde Yük Değerleri

Maddeler	İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri	Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin	Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları
İşyerimin çalışma ortamından memnunum.	.57		
İşimde fikirlerime saygı duyulmaktadır.	.69		
Çalışma ortamımda huzurluyum	.77		
İşimde başarılı olduğum kanaatindeyim.	.76		
Başarılarım takdir edilmektedir.	.72		
Okul ortamında meslektaşlarımla olumlu iletişimim vardır.	.70		
İşimin çalışma şartları ve ortamından memnunum.	.62		
İş yerindeki kararlarda söz sahibiyimdir	.52		
Öğrencilerim ve velilerimden işimle ilgili takdir alırım.		.55	
İşim beni sosyal ve zihinsel yönden tatmin etmektedir.		.47	
İşimi bırakmayı hiç düşünmüyorum.		.76	
İşyerinde alınan kararlarda söz sahibiyimdir.			.52
İşimin bana sunduğu yükselme ve kariyer fırsatlarından memnunum.			.79
İşimde kendimi geliştirme, yeteneklerimi geliştirme ve yeni şeyler öğrenme imkânlarım mevcuttur.			.74
Açıklanan Varyans	% 26,33	% 16,25	% 13,96
Toplam Varyans	% 56,54		

Tablo 14'te açıklayıcı faktör analizine (AFA) ait faktör yükleri verilmiştir. Tablo 14'te görüldüğü gibi birinci boyut faktör yükü .57 ile .77 arasında değişen 8 maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut faktör yükü .47 ile .76 arasında değişen 3 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü boyut faktör yükü .52 ile .79 arasında değişen 3 maddeden oluşmaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın % 56,54'ünü açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın % 26,33'ünü açıklamakta olup, işyerinin sunduğu imkân ve başarılarının takdirini yansıtan ifadelerden oluşmaktadır ve "işyerinin sunduğu imkân ve başarılarının takdiri" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör toplam varyansın % 16,25'ini açıklamakta olup, öğretmenliğin verdiği tatmini yansıtan ifadelerden oluşmaktadır ve "Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktör toplam varyansın % 13,96'sını açıklamakta olup,

mesleğin sunduğu kariyer ve gelişim olanaklarını yansıtan ifadelerden oluşmakta ve “Mesleğin sunduğu kariyer ve gelişim imkanları” olarak adlandırılmıştır. Açıklanan varyans oranlarının tek faktörlü ölçeklerde % 30, çok faktörlü ölçeklerde ise % 40 ile % 60 arasında olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2016; Tavşancıl, 2014). Buna göre, ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu söylenebilir. Aynı araştırma grubu üzerinde yapılan analizlerde ölçeğin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 15’te sunulmuştur. Analiz sonucunda faktörlerin birbirleri ile olumlu ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Tablo 15. İş Doyumu Ölçeği Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları

Faktörler	İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri	Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin	Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları
İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri	1	.540**	.453**
Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin		1	.452**
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları			1

**p<0.01

3.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

İş Doyumunun (İD) AFA ile belirlenen üç boyutlu yapısının geçerliğini belirlemek amacıyla, ölçeğin 14 maddelik yapısı üzerinde DFA yapılmıştır. Yapılan DFA’ya ilişkin uyum indeksleri Tablo 16’da; maddelere ilişkin elde edilen standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i), R^2 ve t değerleri Tablo 17’de sunulmuştur.

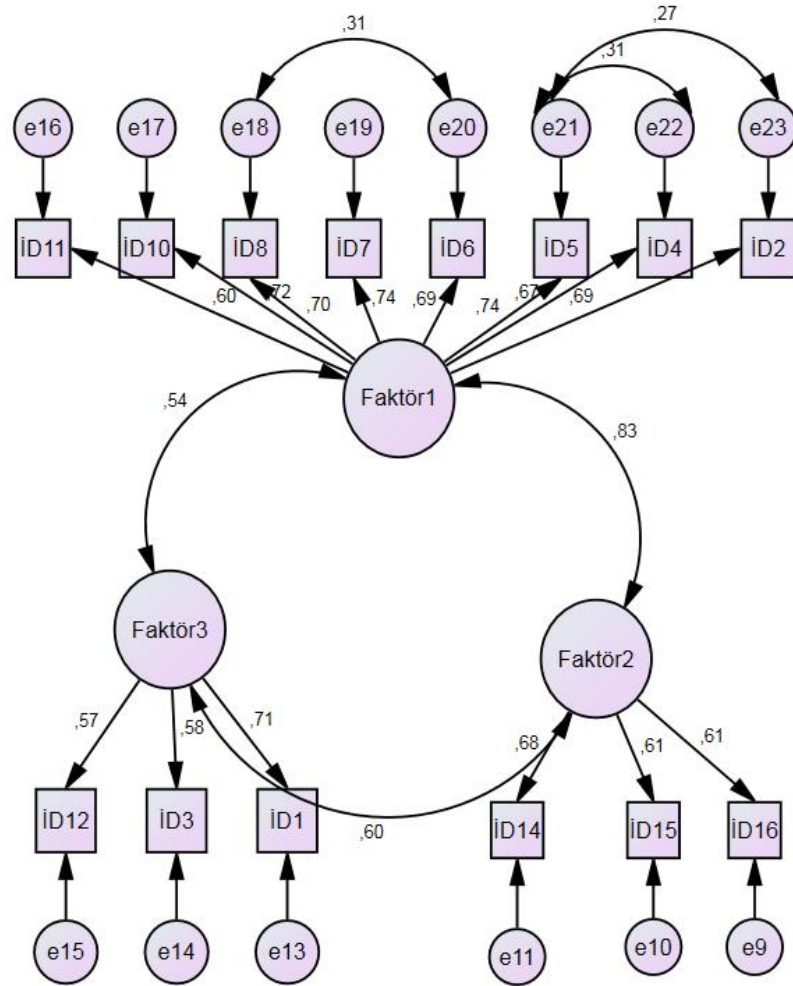
Tablo 16. İş Doyumu Ölçeği Maddelerin Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ), R2 ve t Değerleri

Uyum indeksleri	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir uyum	Model Sonuçları	Durum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2 \leq 3sd$	$4 \leq \chi^2 \leq 5sd$	2,51	Kabul edilebilir
RMSEA	$RMSEA \leq 0.05$	$0.06 \leq RMSEA \leq .08$	0.092	Vasat Uyum
NFI	$0.95 \leq NFI$	$0.90 \leq NFI \leq 0.94$	0.92	Kabul edilebilir
NNFI	$0.95 \leq NNFI$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.94$	0.94	Kabul edilebilir
CFI	$0.95 \leq CFI$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.96	Kabul edilebilir
GFI	$0.95 \leq GFI$	$0.85 \leq GFI \leq 0.89$	0.86	Kabul edilebilir
AGFI	$0.90 \leq AGFI$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.89$	0.87	Kabul edilebilir
IFI	$0.95 \leq IFI$	$0.90 \leq IFI \leq 0.94$	0.94	Kabul edilebilir
SRMR	$SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.08	Kabul edilebilir

Modele ilişkin uyum iyiliği göstergelerine bakıldığında değerlerin kabul edilebilir aralık içerisinde olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 178,692$, $sd = 71$, $\chi^2/sd = 2,51$, $RMSEA = .092$; $SRMR = .08$, $GFI = .86$, $NFI = .92$). Modele ilişkin uyum iyiliği indeksi göstergeleri değerlendirildikten sonra modelde bulunan yollar ve modele ilişkin parametre tahminleri ele alınmıştır. Şekil 2’de DFA modeli ve maddelerin yük değerli görseli verilmiştir.

DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde χ^2 /sd oranı 2,51 ($\chi^2 /sd = 178,692/71$) bulunmuştur. Bu oranın $3 < \chi^2 /sd < 4$ olması kabul edilebilir uyum aralığı olarak değerlendirilmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). RMSEA değeri .092 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin .08 ile .10 arasında olması vasat uyumu göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013). Root Mean Square Residual (SRMR) = .08 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin $\leq .10$ kabul edilebilir uyumu belirtmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013: 39). Comparative Fit Index (CFI)= .96, Incremental Fit Index (IFI)= .94, Non-Normed Fit Index (NNFI)= .94, Goodnes of Fit Index (GFI)= .86 olarak bulunmuştur.

Şekil 2. İş Doyumu Ölçeğinin DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) Modeli



Tablo 17'ye bakıldığı zaman İD'ye ait madde yük değerlerinin .57 ile .74 arasında değiştiği görülmektedir ayrıca tüm maddelere ait p değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu göstergelere göre İD'yi oluşturan toplam 14 maddenin üç ayrı faktör etrafında yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. AFA'da yer alan ancak DFA ile doğrulanamayan ve düşük yük değeri olan (.30'dan az) İD9, İD13, İD17, İD18 kodlu maddeler veri setinden çıkartılmıştır.

Tablo 17. İş Doyumu Ölçeği Madde Yük Değerleri

Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	R ²	Standart Hata	t değeri	p değeri
İD2	.69	0,48	.020	8,247	0,000
İD4	.67	0,45	.028	8,379	0,000
İD5	.74	0,55	.020	7,918	0,000
İD6	.69	0,48	.020	8,233	0,000
İD7	.74	0,55	.036	7,902	0,000
İD8	.69	0,48	.012	8,203	0,000
İD10	.72	0,52	.030	8,079	0,000
İD11	.59	0,35	.066	8,807	0,000
İD12	.57	0,32	.103	7,464	0,000
İD3	.57	0,32	.097	7,446	0,000
İD1	.71	0,50	.034	5,229	0,000
İD14	.68	0,46	.040	7,077	0,000
İD15	.61	0,37	.071	7,918	0,000
İD16	.61	0,37	.046	7,880	0,000

3.4. İş Doyumu Ölçeğinin Güvenirliğine Yönelik Bulgular

İş Doyumu ölçeğinin güvenirliliğini belirlemeye yönelik yapılan incelemede, ölçeğin tümüne ait güvenirlilik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Bu değerin 1'e yakın olması, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin boyutlarına göre güvenirliliği ise Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. İş Doyumunu (İD) Oluşturan Boyutların Güvenirlilik Katsayıları ve Madde-Toplam Korelasyonu

Faktörler	Cronbach's Alpha Katsayısı	Madde-Toplam Korelasyonu
İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri	$\alpha=.854$	.59-.73
Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin	$\alpha=.717$	.44-.51
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları	$\alpha=.641$	.41-.52

Tablo 18 incelendiğinde, İD'nin iç tutarlılık katsayılarının; İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri boyutu için .85; Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin boyutu için .71; Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları olduğu boyutu için .64 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, ölçeği oluşturan maddelerin birbirleriyle

tutarlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeği oluşturan boyutlarda yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının, İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri boyutunda .59 ile .73 arasında, Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin boyutunda .44 ile .51, Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları boyutunda .41 ile .52 arasında olduğu görülmektedir. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir. Madde-toplam korelasyonu. 30 ve üzerinde olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016).

3.5.Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait uygulamaları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Düzce Merkezde kamuda görev yapan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan okullara bizzat araştırmacı tarafından gidilerek ölçek ve anket bırakılmış, uygun zamanda da doldurulan ölçek ve anket geri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından 550 adet dağıtılan ölçek ve anket içerisinden 357 tanesi öğretmenler tarafından tam olarak doldurulmuş boş ve eksik doldurulan anket ve ölçekler değerlendirilmeye alınmamıştır.

3.6.Verilerin Analizi

Verilerin analizi LISREL 8.80 ,AMOS ve SPSS 22 programları ile yapılmıştır. Likert tipi bir ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için, öncelikle Cronbach Alfa (1951) tarafından geliştirilmiş olan ve kendi adıyla anılan Alfa katsayısının kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), regresyon, betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan İş Doyumuna ilişkin yapılan normallik testine göre Kolmogrov Smirnov değeri 0,000 bulunmuştur. Basıklık değeri -0,469 (st. Hata: 0,129), çarpıklık değeri 0,021 (st. Hata: 0,257) olarak hesaplanmıştır. Hem kolmogrov Smirnov katsayısının $p < 0,05$ olması hem de çarpıklık-basıklık değerinin standart hata katsayılarına bölümlerinin $\pm 1,96$ aralığında olmaması verilerin normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir. Dolayısıyla analizlerde nonparametrik testler tercih edilmiştir.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini çözümlenmek amacıyla yapılan analizlere, elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Tablo 19’da “meslektaş koçluğu temelli mesleki gelişim” faaliyetlerine ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 19. Meslektaş Koçluğu Temelli Mesleki Gelişim Ölçeğinin Betimsel Verileri

Maddeler	Hiç		1		2		3		4 ve +		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1) Sınıf ortamında ve ya herhangi bir eğitim öğretim ortamında herhangi bir meslektaşınızı mesleki gelişim amaçlı kaç defa gözlediniz?	134	37,5	47	13,2	60	16,8	21	5,9	95	26,6	1,70
2) Sınıf ortamında veya herhangi bir eğitim öğretim ortamında mesleki gelişim amaçlı herhangi bir meslektaşınız sizi kaç defa gözledi?	155	43,4	65	18,2	49	13,7	21	5,9	67	18,8	1,38
3) Meslektaşlarınızla kaç defa gözlem öncesi görüşme yaptınız?	139	38,9	91	25,5	40	11,2	15	4,2	72	20,2	1,41
4) Meslektaşlarınızla kaç defa gözlem sonrası görüşme yaptınız?	161	45,1	68	19,0	42	11,8	12	3,4	74	20,7	1,35
5) İnternette veya video şeklinde mesleki gelişim amaçlı herhangi bir öğretmeni ders anlatırken kaç defa izlediniz?	126	35,3	40	11,2	43	12,0	22	6,2	126	35,3	1,94
Faktör Ortalaması	143	40,4	62,2	17,4	46,8	13,1	18,2	5,1	86,8	24,3	1,56

Tablo 19’a bakıldığında zaman öğretmenlerin son bir yıl içinde katılmış oldukları mesleki gelişim etkinliklerine dair çeşitli betimsel verileri görmek mümkündür. Buna göre ilk maddeye bakıldığında öğretmenlerin ne sıklıkla meslektaşlarını gözlemlediği sorusunda bir kısmının mesleki gelişim amaçlı başka bir meslektaşını hiç gözlemlemediği (f=134; %37,5) anlaşılmaktadır. Bir defa gözlemleyenlerin sayısı f=47 (%13,2), 2 defa gözleyenlerin sayısı f= 60 (%16,8), üç defa gözleyenlerin sayısı

$f=21$ (%5,9) ve 4 ve üzeri gözlem yapanların sayısı ise $f=95$ (%26,6) olarak bulunmuştur. Genel ortalama ise $\bar{X} = 1,70$ 'tir.

Madde 2'de ise meslektaşları tarafından mesleki gelişim amaçlı gözlenme sıklığı verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğu mesleki gelişim amaçlı bir meslektaşı tarafından gözlemlenmemiştir ($f=155$; % 43,4). Bir defa gözlenenlerin sayısı $f= 65$ (% 18,2), iki defa gözlenenlerin sayısı $f=49$ (% 13,7), üç defa gözlenenlerin sayısı $f= 21$ (% 5,9), dört ve üzeri gözlenenlerin sayısı ise $f= 67$ (% 18,8) olarak hesaplanmıştır. Genel ortalama ise $\bar{X} = 1,38$ seviyesindedir.

Madde 3'te ise meslektaşları ile gözlem öncesi görüşme yapma sıklığı verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu ($f= 139$; % 38,9) gözlem öncesi herhangi bir görüşme yapmamıştır. Bir defa görüşenlerin sayısı $f= 91$ (% 25,5), iki defa görüşenlerin sayısı $f= 40$ (% 11,2), üç defa görüşenlerin sayısı $f= 15$ (% 4,2) ve dört ve üzeri görüşenlerin sayısı ise $f=72$ (% 20,2) olarak bulunmuştur. Genel ortalama ise $\bar{X}= 1,41$ seviyesindedir.

Madde 4'te ise meslektaşları ile gözlem sonrası görüşme yapma sıklığı verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu ($f= 161$; % 45,1) gözlem sonrası herhangi bir görüşme yapmamıştır. Bir defa görüşenlerin sayısı $f= 68$ (% 19,0), iki defa görüşenlerin sayısı $f= 42$ (% 11,8), üç defa görüşenlerin sayısı $f= 12$ (% 3,4) ve dört ve üzeri görüşenlerin sayısı ise $f=74$ (% 20,7) olarak bulunmuştur. Genel ortalama ise $\bar{X} = 1,35$ seviyesindedir. Madde 5'te ise mesleki gelişim amaçlı internet ortamında veya başka şekilde başka bir öğretmenin ne sıklıkta izlendiğine ilişkin dağılım vardır. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu internette veya başka şekilde farklı bir öğretmeni mesleki gelişim amaçlı hiç izlememişlerdir ($f=126$, % 35,3). Bir defa izleyenlerin sayısı $f=40$ (% 11,2), iki defa izleyenlerin sayısı $f=43$ (%

12,0), üç defa izleyenlerin sayısı $f= 22$ (% 6,2) ve dört ve üzeri izleyenlerin sayısı ise $f= 126$ (% 35,3) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X}= 1,94$ seviyesindedir. Beş maddenin ortalamasına bakıldığında ise gözlem ve görüşmelerin ağırlıklı olarak "Hiç" düzeyinde gerçekleştiğini görmekteyiz. Yani öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleki gelişim amaçlı görüşme ve gözlem gerçekleştirmemiştir. İkinci sırada ise 4 ve üzeri görüşme ve gözlem gerçekleştirenler, üçüncü sırada bir defa görüşme ve

gözlem yapanlar vardır. Dördüncü sırada iki defa görüşme ve gözlem yapanlar varken son sırada üç ve üzeri görüşme ve gözlem yapanlar yer almaktadır. Tablo 20’de öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	Hiç		1		2		3		4 ve +		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
7) Mesleki gelişim amaçlı kaç kitap okudunuz?	69	19,3	57	16,0	72	20,2	42	11,8	117	32,8	2,22
8) Mesleki gelişim amaçlı kaç tane makale okudunuz?	128	35,9	70	19,6	33	9,2	17	4,8	109	30,5	1,74
9) Mesleki gelişim amaçlı izleyici olarak katıldığımız kongre / konferans / sempozyum sayısı?	154	43,1	102	28,6	35	9,8	13	3,6	53	14,8	1,18
10) Kendinize ait veya ortak bir çalışma için katıldığımız kongre / konferans / sempozyum sayısı?	278	77,9	37	10,4	11	3,1	7	2,0	24	6,7	0,49
11) Herhangi bir eğitim kongresi veya sempozyumunda sunduğunuz bildiri veya poster sayısı?	309	86,6	21	5,9	13	3,6	5	1,4	9	2,5	0,27
12) Yöneticileriniz ile eğitim öğretim etkinliklerinizi geliştirmek amacı ile yaptığımız toplantı sayısı?	70	19,6	87	24,4	59	16,5	35	9,8	106	29,7	2,05
13) Zümre öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunduğunuz faaliyet / etkinlik sayısı?	18	5,0	74	20,7	55	15,4	36	10,1	174	48,7	2,76
14) Çalıştay, seminer, hizmet içi eğitim / mesleki gelişim faaliyetine katılım sayınız?	55	15,4	127	35,6	50	14,0	18	5,0	107	30,0	1,98
Faktör Ortalaması	135,1	37,8	71,9	20,1	41	11,5	21,6	6,06	87,4	24,5	1,59

Tablo 20'ye bakıldığı zaman öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair çeşitli betimsel verileri görmek mümkündür. Madde 7'de ise mesleki gelişim amaçlı ne sıklıkla kitap okunduğuna ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiç kitap okumamış öğretmenlerin sayısı $f=69$ (% 35,3) olarak hesaplanmıştır. Bir kitap okuyanların sayısı $f=57$ (% 16,0), iki kitap okuyanların sayısı $f=72$ (% 20,2), üç kitap okuyanların sayısı $f= 42$ (% 11,8) ve dört ve üzeri kitap okuyanların sayısı ise $f= 117$ (% 32,8) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 2,22$ seviyesindedir.

Madde 8'de ise mesleki gelişim amaçlı kaç tane makale okunduğuna ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiç makale okumamış öğretmenlerin sayısı $f=128$ (%35,9) olarak hesaplanmıştır. Bir makale okuyanların sayısı $f=70$ (% 19,6), iki makale okuyanların sayısı $f=33$ (% 9,2), üç makale okuyanların sayısı $f= 17$ (% 4,8) ve dört ve üzeri kitap okuyanların sayısı ise $f= 109$ (% 30,5) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 1,74$ seviyesindedir.

Madde 9'da ise mesleki gelişim amaçlı öğretmenlerin katıldıkları kongre, konferans, sempozyum vb. etkinliklere ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiçbir etkinliğe katılmayan öğretmenlerin sayısı $f=154$ (% 43,1) olarak hesaplanmıştır. Bir kere katılanların sayısı $f=102$ (% 28,6), iki kere katılanların sayısı $f=35$ (% 9,8), üç kere katılanların sayısı $f= 13$ (% 3,6) ve dört ve üzeri katılanların sayısı ise $f= 53$ (% 14,8) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 1,18$ seviyesindedir.

Madde 10'da ise mesleki gelişim amaçlı öğretmenlerin kendilerinin tasarladıkları veya ortak bir çalışmayla katıldıkları kongre, konferans, sempozyum vb. etkinliklere ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiçbir etkinliğe katılmayan öğretmenlerin sayısı $f=278$ (% 77,9) olarak hesaplanmıştır. Bir kere katılanların sayısı $f=37$ (% 10,4), iki kere katılanların sayısı $f=11$ (% 3,1), üç kere katılanların sayısı $f= 7$ (% 2,0) ve dört ve üzeri katılanların sayısı ise $f= 24$ (% 6,7) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 0,49$ seviyesindedir.

Madde 11'de ise mesleki gelişim amaçlı oluşturulan kongre, konferans, sempozyumda öğretmenlerin kendilerinin sundukları sözel veya poster sayısına ilişkin dağılım vardır. Buna göre bir bildiri veya poster sergisi yapmayan öğretmenlerin sayısı $f=309$ (% 86,6) olarak hesaplanmıştır. Bir sunum yapanların

sayısı $f=21$ (%5,9), iki sunum yapanların sayısı $f=13$ (% 3,6), üç sunum yapanların sayısı $f= 5$ (% 1,4) ve dört ve üzeri sunum yapanların sayısı ise $f= 9$ (% 2,5) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 0,27$ seviyesindedir. Tablo 21’de bireysel temelli mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Madde 12’de ise mesleki gelişim amaçlı okul yöneticileri ile düzenlenen toplantı sayısına ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiçbir toplantıya katılmayan öğretmenlerin sayısı $f=70$ (% 19,6) olarak hesaplanmıştır. Bir toplantıya katılanların sayısı $f=87$ (% 24,4), iki toplantıya katılanların sayısı $f=59$ (% 16,5), üç toplantıya katılanların sayısı $f= 35$ (% 9,8) ve dört ve üzeri toplantıya katılanların sayısı ise $f= 106$ (% 29,7) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 2,05$ seviyesindedir.

Madde 13’te ise mesleki gelişim amaçlı zümre öğretmenleri ile yapılan bilgi alışverişi içeren etkinlik sayısına ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiçbir etkinliğe katılmayan öğretmenlerin sayısı $f=18$ (% 5,0) olarak hesaplanmıştır. Bir etkinliğe katılanların sayısı $f=74$ (% 20,7), iki etkinliğe katılanların sayısı $f=55$ (% 15,4), üç etkinliğe katılanların sayısı $f= 36$ (% 10,1) ve dört ve üzeri etkinliğe katılanların sayısı ise $f= 174$ (% 48,7) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 2,76$ seviyesindedir.

Madde 14’te ise mesleki gelişim amaçlı öğretmenlerin katıldıkları seminer, hizmet içi eğitim, çalıştay gibi etkinlik sayısına ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiçbir etkinliğe katılmayan öğretmenlerin sayısı $f=55$ (% 15,4) olarak hesaplanmıştır. Bir etkinliğe katılanların sayısı $f=127$ (% 35,6), iki etkinliğe katılanların sayısı $f=50$ (% 14,0), üç etkinliğe katılanların sayısı $f= 18$ (% 5,0) ve dört ve üzeri etkinliğe katılanların sayısı ise $f= 107$ (% 30,0) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X}= 1,98$ seviyesindedir. Yedi maddenin genel ortalamasına bakıldığında ise öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı yaptıkları bireysel öğrenme girişimleri ve etkinliklere katılım seviyesinde en çok “Hiç” olduğu görülmektedir. Daha sonra dört ve üzerinde okuma ve mesleki gelişim amaçlı etkinliklere katılım varken, üçüncü sırada bu eylemleri bir kere yapanlar, dördüncü sırada iki defa yapanlar, son sırada ise üç kere yapanlar yer almaktadır. Tablo 21’de Bireysel Temelli Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Betimsel sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 20. Bireysel Temelli Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	Hiç		1		2		3		4 ve +		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
16) Kendinize özgü olduğunuzu düşündüğünüz öğretim yöntem ve teknik sayısı?	101	28,3	69	19,3	69	19,3	30	8,4	88	24,6	1,81
17) Eğitim ve öğretim konulu katılım sağladığınız proje sayısı?	117	32,8	92	25,8	72	20,2	25	7,0	51	14,3	1,44
18) Eğitim öğretim konulu yaptığınız sergi sayısı?	229	64,1	43	12,0	28	7,8	12	3,4	45	12,6	0,88
19) Kendinizin hazırlamış olduğu eğitim öğretim materyali sayısı	50	14,0	57	16,0	54	15,1	29	8,1	167	46,8	2,57
20) Okulunuz ve mesleki gelişiminiz amaçlı öğrencilerinizle dış paydaşlar ile (üniversite, sivil toplum örgütleri, belediyeler..) yapmış / katılım sağlamış olduğunuz çalışma veya proje sayısı?	195	54,6	70	19,6	47	13,2	11	3,1	34	9,5	0,93
21) Dış paydaşlarınızla (üniversite, belediyeler diğer kuruluşlar) eğitim öğretimi geliştirmek adına kurduğunuz iletişim (girişim) sayısı?	234	65,5	45	12,6	32	9,0	18	5,0	28	7,8	0,77
22) Resmi (formal) seminer ve eğitimler dışında kendi mesleki ve öz gelişiminiz için katıldığınız kurs veya seminer sayısı?	101	28,3	66	18,5	79	22,1	33	9,2	78	21,8	1,77
23) Bir uzmandan (öğretim üyesi ve ya alanında uzman bir kişi) mesleki gelişim amaçlı talep ettiğiniz yardım sayısı?	222	62,2	67	18,8	30	8,4	10	2,8	28	7,8	0,75
Faktör Ortalaması	156,1	43,7	63,7	17,8	51,4	14,4	21	5,9	64,9	18,1	1,4

Tablo 21'e bakıldığı zaman öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dair üçüncü boyut olan mesleki gelişime ilişkin bireysel girişimlerin çeşitli betimsel verilerini görmek mümkündür.

Madde 16'da ise öğretmenlerin kendilerine özgü olarak düşündükleri yöntem ve tekniklerin sayısına ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiç kendine özgü yöntem ve

teknîği olmayan öğretmenlerin sayısı $f= 101$ (%28,3) olarak hesaplanmıştır. Bir yöntemi ve teknîği olanların sayısı $f= 69$ (% 19,3), iki yöntem ve teknîği olanların sayısı $f= 69$ (% 19,3), üç yöntem ve teknîği olanların sayısı $f= 30$ (% 8,4) ve dört ve üzeri yöntem ve teknîği olanların sayısı ise $f= 88$ (% 24,6) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X}= 1,81$ seviyesindedir. Madde 17’de ise öğretmenlerin eğitim-öğretim konulu katıldıkları proje sayısına ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiçbir projeye katılmayanların sayısı $f= 117$ (% 32,8) olarak hesaplanmıştır. Bir projeye katılanların sayısı $f= 92$ (% 25,8), iki projeye katılanların sayısı $f= 72$ (% 20,2), üç projeye katılanların sayısı $f= 25$ (% 7,0) ve dört ve üzeri projeye katılanların sayısı ise $f= 51$ (% 14,3) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 1,44$ seviyesindedir. Madde 18’de ise öğretmenlerin eğitim-öğretim konulu yaptıkları sergi sayısına ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiçbir sergi yapmayanların sayısı $f= 229$ (% 64,1) olarak hesaplanmıştır. Bir sergisi olanların sayısı $f= 43$ (% 12,0), iki sergisi olanların sayısı $f= 28$ (% 7,8), üç sergisi olanların sayısı $f= 12$ (% 3,4) ve dört ve üzeri sergisi olanların sayısı ise $f= 45$ (% 12,6) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 0,88$ seviyesindedir.

Madde 19’da ise öğretmenlerin kendilerinin hazırlamış oldukları eğitim-öğretim materyali sayısına ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiçbir materyal hazırlamayanların sayısı $f=50$ (% 14,0) olarak hesaplanmıştır. Bir materyal hazırlayanların sayısı $f=57$ (% 16,4), iki materyal hazırlayanların sayısı $f= 54$ (% 15,1), üç materyal hazırlayanların sayısı $f= 29$ (% 8,1) ve dört ve üzeri materyal hazırlayanların sayısı ise $f= 167$ (% 46,8) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 2,57$ seviyesindedir. Madde 20’de ise öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı çeşitli dış paydaşlarla (üniversiteler, STK’lar vb.) yapmış oldukları çalışma-proje sayısına ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiçbir çalışması olmayan öğretmenlerin sayısı $f= 195$ (% 54,6) olarak hesaplanmıştır. Bir çalışması olan öğretmenlerin sayısı $f= 70$ (% 19,6), iki çalışması olan öğretmenlerin sayısı $f= 47$ (% 13,2), üç çalışması olan öğretmenlerin sayısı $f= 11$ (% 3,1) ve dört ve üzeri çalışma hazırlayanların sayısı ise $f= 34$ (% 9,5) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 0,93$ seviyesindedir. Madde 21’de ise öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı çeşitli dış paydaşlarla (üniversiteler, STK’lar vb.) yapmış oldukları girişim sayısına ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiçbir girişimi olmayan öğretmenlerin sayısı $f=234$ (% 65,5) olarak hesaplanmıştır.

Bir girişimi olan öğretmenlerin sayısı $f= 45$ (% 12,6), iki girişimi olan öğretmenlerin sayısı $f= 32$ (% 9,0), üç girişimi olan öğretmenlerin sayısı $f= 18$ (% 5,0) ve dört ve üzeri çalışma hazırlayanların sayısı ise $f= 28$ (% 7,8) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 0,77$ seviyesindedir.

Madde 22’de ise öğretmenlerin resmi seminer, kurs vb. etkinlikler haricinde kendiliğinden katıldıkları seminer, kurs vb. tür etkinliklerin sayısına ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiçbir etkinliği katılmayan öğretmenlerin sayısı $f= 101$ (% 28,3) olarak hesaplanmıştır. Bir etkinliğe katılan öğretmenlerin sayısı $f= 66$ (% 18,5), iki etkinliğe katılan öğretmenlerin sayısı $f= 79$ (% 22,1), üç etkinliğe katılan öğretmenlerin sayısı $f= 33$ (% 9,2) ve dört ve üzeri etkinliğe katılanların sayısı ise $f= 78$ (% 21,8) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 1,77$ seviyesindedir.

Madde 23’te ise öğretmenlerin bir uzmandan veya öğretim üyesinden mesleki gelişim amaçlı talep ettiği yardım sayısına ilişkin dağılım vardır. Buna göre hiçbir yardım talebi olmayan öğretmenlerin sayısı $f= 222$ (% 62,2) olarak hesaplanmıştır. Bir talebi olan öğretmenlerin sayısı $f= 67$ (% 18,8), iki talebi olan öğretmenlerin sayısı $f= 30$ (% 8,4), üç talebi olan öğretmenlerin sayısı $f= 10$ (% 2,8) ve dört ve üzeri talebi olanların sayısı ise $f= 28$ (% 7,8) şeklindedir. Genel ortalama ise $\bar{X} = 0,75$ seviyesindedir. Sekiz maddenin genel ortalamasına bakıldığında ise büyük ölçüde “hiç” düzeyinde olduğu görülmektedir. Daha sonra dört ve üzeri, üçüncü sırada bir kere, dördüncü sırada iki kere, son sırada ise üç kere mesleki gelişim amaçlı çeşitli girişimlerde bulunma sayısı yer almaktadır. Öğretmenlerin herhangi bir uzmandan eğitim öğretimi geliştirmek amaçlı yardım almama durumlarının çoğunlukta olması şu nedenleri akla getirebilir: Öğretmenlerin kendi eğitim yöntemlerine güvenmeleri, güncel eğitim yayınlarını ve etkinlikleri yakından takip etmeleri ya da bireysel projeler yapmaları. Fakat araştırmada güncel makale ve yayın takiplerinin ve kendilerine ait bildiri sunum ve ya proje yapma durumlarının arzu edilen seviyede olmaması nedeni ile öğretmenlerin bu duruma neden olan etmenler hakkındaki görüşleri oluşturulacak bir sistem ile belirlenebilir. Tablo 22’de öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin süresine dair çeşitli betimsel verileri görmek mümkündür. Tablo 21’de öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin betimsel sonuçlar verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Süresine İlişkin Betimsel İstatistikler

24. Öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı internet ortamında harcadıkları ortalama süreler	0-10 saat		11-20 saat		21-40 saat		40-60 saat		61+ saat	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	164	45,94	51	14,29	52	14,57	21	5,88	69	19,32
25. Öğretmenlerin veli toplantılarına harcadıkları ortalama süreler	0-10 saat		11-20 saat		21-40 saat		40-60 saat		61+ saat	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	347	97,20	5	1,40	2	0,56	1	0,28	2	0,56
26. Öğretmenlerin eğitim-öğretim amaçlı yöneticilerle harcadıkları ortalama süreler	0-10 saat		11-20 saat		21-40 saat		40-60 saat		61+ saat	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	342	95,80	7	1,96	5	1,40	2	0,56	1	0,28
27. Öğretmenlerin kendi zümrelerindeki öğretmenlerle yapmış oldukları paylaşım, görüşme, tartışma vb. gibi faaliyetlerin ortalama süre	0-10 saat		11-20 saat		21-40 saat		40-60 saat		61+ saat	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	276	77,31	43	12,04	30	8,40	5	1,40	3	0,84
28. Öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mesleki amaçlı yaptıkları yardım için ayırdıkları ortalama süre	0-10 saat		11-20 saat		21-40 saat		40-60 saat		61+ saat	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	345	96,64	4	1,12	5	1,40	3	0,84	0	0,00
29. Diğer öğretmenlerin, mesleki gelişim amaçlı kendileri için ayırdıkları ortalama süre	0-10 saat		11-20 saat		21-40 saat		40-60 saat		61+ saat	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	346	96,92	2	0,56	5	1,40	3	0,84	1	0,28
30. Öğretmenlerin Eylül-Haziran dönemlerinin yanında yapılan çeşitli seminerler vb. için harcadıkları ortalama süre	0-10 saat		11-20 saat		21-40 saat		40-60 saat		61+ saat	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	275	77,03	24	6,72	38	10,64	11	3,08	9	2,52

Tablo 22' ye bakıldığında Madde 24'te öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı internet ortamında harcadıkları ortalama sürelerle ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 164'ünün (% 45,94) mesleki gelişim amaçlı internet ortamında 0-10 arasında saat araştırma yaptığı anlaşılmıştır. 51'i (% 14,29) 11-20 saat araştırma yapmıştır. 52'si (% 14,57) 21-40 saat araştırma yapmıştır. 21'i ise (% 5,88) 40-60 saat araştırma süresi olarak belirtirken 69'u ise (%19,32) 61 saat ve üzeri bir süre araştırmaya ayırmıştır. Madde 25'te ise öğretmenlerin veli toplantıları için ayırdıkları toplam sürelerin dağılımı verilmiştir. Buna göre öğretmenlerden 347'si (% 97,20)

veli görüşmelerine 0-10 saat süre ayırmaktadır. 5'i (% 1,40) 11-20 saat süre ayırırken 2'si (% 0,56) 21-40 saat arası süre ayırmaktadır. 1'i ise (% 0,28) 40-60 saat araştırma süresi olarak belirtirken 2'si ise (% 0,56) 61 saat ve üzeri bir süre ayırmaktadır.

Madde 26'da ise öğretmenlerin eğitim-öğretim amaçlı yöneticilerle harcadıkları ortalama sürelerle ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre öğretmenlerden 342'si (% 95,80) yöneticileriyle mesleki gelişim amaçlı 0-10 saat arası görüşme yapmaktadırlar. 7'sinin (% 1,96) 11-20 saat görüşme yaparken 5'inin (% 1,40) 21-40 saat görüşme yaptığı anlaşılmıştır. 2'sinin (% 0,56) 41-60 saat arası görüşme yaptığı görülürken 1'inin (% 0,28) ise 61 saat ve üzeri görüşme yaptığı ortaya çıkmıştır. Madde 27'de ise öğretmenlerin kendi zümrelerindeki öğretmenlerle yapmış oldukları paylaşım, görüşme, tartışma vb. gibi faaliyetlerin ortalama sürelerine ilişkin dağılım söz konusudur. Buna göre öğretmenlerden 276'sının (% 77,31) mesleki gelişim amaçlı zümreleriyle 0-10 saat arası görüşme yaptığı ortaya çıkmıştır. 43 (% 12,04) 11-20 saat görüşme yaparken 30'u (% 8,40) 21-40 saat görüşme yapmaktadır. 5'i (% 1,40) ise 41-60 saat arası bir süreyi zümreleri ile geçirmekte iken 3'ü (% 0,84) 61 saat ve üzeri bir zaman ayırmaktadır.

Madde 28'de öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mesleki amaçlı yaptıkları yardım için ayırdıkları ortalama sürelerin dağılımı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 345'inin (% 96,64), mesleğe yeni başlayan meslektaşlarına 0-10 saat arasında bir süreyi yardım amaçlı ayırmaktadırlar. 4'ünün (% 1,12) 11-20 saat arası bir süreyi yardım amaçlı ayırdığı anlaşılmıştır. 5'i (% 1,40) 21-40 saat arası bir süreyi ayırırken ve 3'ü de (% 0,84) 41-60 saat arasını ayırmıştır. Madde 29'da ise diğer öğretmenlerin, mesleki gelişim amaçlı kendileri için ayırdıkları ortalama sürelerin dağılımı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin 346'sı (% 96,92), diğer öğretmenlerin kendisi için 0-10 saat arası bir süreyi yardım amaçlı ayırdıklarını düşünmektedir. 2'si (% 0,56) 11-20 saat arası bir sürenin yardım amaçlı kendilerine ayrıldığını düşünürken 5'i (% 1,40) 21-40 saat arası bir sürenin ayrıldığını düşünmektedir. 3'ü (% 0,84) 41-60 saat zaman ayrıldığını belirtirken 1'i (% 0,28) ise 61 saat ve üzerini belirtmiştir.

Madde 30'da ise öğretmenlerin Eylül-Haziran dönemlerinin yanında yapılan çeşitli seminerler vb. için harcadıkları ortalama sürelerin dağılımı söz konusudur.

Buna göre öğretmenlerin 275'i (% 77,03) bu dönem içerisinde toplam 0-10 saat arası bir süreyi bu tür faaliyetler için harcadıklarını belirtmişlerdir. 24 (% 6,72) öğretmen bu dönemde toplam 11-20 saat arası bir süreyi bu faaliyetlere ayırdığını belirtirken, 38'i (% 10,64) 21-40 saat arası bir süreyi ayırmaktadır. 11 öğretmen (% 3,08) ise 41-60 saat arası bir süreyi ve 9 öğretmen de (% 2,52) 61+ saati bu tür faaliyetlere harcamaktadırlar. Yedi maddenin genel ortalamasına bakıldığında ise mesleki gelişim amaçlı yapılan faaliyetlere ayrılan sürelerin büyük ölçüde 0-10 saat aralığında gerçekleştiği görülmektedir. İkinci sırada 21-40 saat, üçte 11-20 saat, dördte 21-40 saat ve son sıralarda da 41-60 saat ile 61+ üzeri saat gelmektedir. Tablo 23'de öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının çalıştıkları okul türüne göre karşılaştırmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

4.1. Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizi

Tablo 23'te öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının çalıştıkları okul türüne göre karşılaştırmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımlarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplar Arası Fark
Meslektaş Koçluğu	1.Okulöncesi+İlkokul	158	1,37	1,27	26,685	353	8,895	5,607	0,001	1<3 1<4 2<4
	2.Ortaokul	103	1,43	1,21						
	3. Genel Lise	49	1,98	1,31						
	4. Mesleki Tek. Eğ. Lis.	47	2,03	1,26						
	Toplam	357	1,56	1,28						
Katılım Sağlanan Mesleki Gelişim Faaliyetleri	1.Okulöncesi+İlkokul	158	1,36	0,91	28,259	353	9,420	10,702	0,000	1<3 1<4 2<3
	2.Ortaokul	103	1,54	1,031						
	3. Genel Lise	49	2,18	0,92						
	4. Mesleki Tek. Eğ. Lis.	47	1,82	0,80						
	Toplam	357	1,59	0,97						
Bireyselleş tirilmiş mesleki gelişim	1.Okulöncesi+İlkokul	158	1,25	0,91	11,455	353	3,818	4,515	0,004	1<3 1<4
	2.Ortaokul	103	1,27	0,82						
	3. Genel Lise	49	1,67	1,01						
	4. Mesleki Tek. Eğ. Lis.	47	1,65	1,03						
	Toplam	357	1,36	0,93						
Mesleki Gelişim Faaliyetleri nin süresi	1.Okulöncesi+İlkokul	158	11,98	14,91	402,517	353	134,172	0,694	0,556	-
	2.Ortaokul	103	10,10	12,42						
	3. Genel Lise	49	12,23	11,32						
	4. Mesleki Tek. Eğ. Lis.	47	13,25	15,77						
	Toplam	357	11,64	13,88						

Öğretmenlerin katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin görev yaptıkları okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir. Buna göre mesleki gelişimin ilk alt boyutu olan meslektaş koçluğu faaliyetlerinin okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F(3,353) = 5,607; p < .05$] ortaya çıkmıştır. Post Hoc testlerinden Tukey'e göre, ilkokulda ve okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=1,37$), genel liseler ($\bar{X}=1,98$) ile meslek liselerinde ($\bar{X}=2,03$) çalışan öğretmenlere oranla meslektaş koçluğu temelli mesleki gelişim faaliyetlerini daha az yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Meslek gelişimin ikinci alt boyutu olan katılım sağlanan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F(3,353) = 10,702; p < .05$] ortaya çıkmıştır. Post Hoc testlerinden Tukey'e göre ilkokullarda ve okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=1,36$) genel liselerde ($\bar{X}=2,18$) ve meslek liselerinde ($\bar{X}=1,82$) çalışan öğretmenlere göre mesleki gelişim faaliyetlerine daha az katıldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca diğer anlamlı farklılık da ortaokullarda çalışan öğretmenler ($\bar{X}=1,54$) ile genel liselerde çalışan öğretmenler ($\bar{X}=2,18$) arasındadır ve farklılık genel liselerde çalışan öğretmenler lehinedir.

Meslek gelişimin üçüncü alt boyutu olan bireyselleştirilmiş mesleki gelişimin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F(3,353) = 4,515; p < .05$] görülmektedir. Post Hoc testlerinden Tukey'e göre ilkokullarda ve okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=1,25$) genel liselerde ($\bar{X}=1,67$) ve meslek liselerinde ($\bar{X}=1,65$) çalışan öğretmenlere göre bireyselleştirilmiş mesleki gelişime faaliyetlerini daha az yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri ile meslek gelişimin dördüncü alt boyutu olan mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F(3,353) = 0,556; p > .05$]. Tablo 24'te öğretmenlerin branşları ile mesleki gelişim faaliyetleri arasındaki farkı gösteren ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımlarının Branşlarına Göre Karşılaştırmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplar Arası Fark
Meslektaş Koçluğu	1.Sınıf Öğretmeni ve Okul Ön.	153	1,34	1,27	22,546	4 352 356	5,636	3,517	0,008	1<4
	2.Edebiyat Grubu	104	1,62	1,24						
	3.Mat-Fen Grubu	44	1,94	1,32						
	4.Meslek Dersleri	20	2,21	1,32						
	5.Resim-Müzik-Beden Eğitimi	36	1,46	1,18						
	Toplam	357	1,56	1,28						
Katılım Sağlanan Mesleki Gelişim Faaliyetleri	1.Sınıf Öğretmeni ve Okul Ön.	153	1,33	0,89	28,765	4 352 356	7,191	8,161	0,000	1<2 1<3 1<4 2>5
	2.Edebiyat Grubu	104	1,88	0,91						
	3.Mat-Fen Grubu	44	1,85	1,09						
	4.Meslek Dersleri	20	1,99	0,77						
	5.Resim-Müzik-Beden Eğitimi	36	1,28	1,04						
	Toplam	357	1,59	0,97						
Bireyselleştirelmiş mesleki gelişim	1.Sınıf Öğretmeni ve Okul Ön.	153	1,25	0,92	9,495	4 352 356	2,374	2,781	0,027	1<4
	2.Edebiyat Grubu	104	1,40	0,91						
	3.Mat-Fen Grubu	44	1,36	0,91						
	4.Meslek Dersleri	20	1,96	1,09						
	5.Resim-Müzik-Beden Eğitimi	36	1,42	0,85						
	Toplam	357	1,36	0,93						
Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin süresi	1.Sınıf Öğretmeni ve Okul Ön.	153	12,14	15,08	1111,459	4 352 356	277,865	1,448	0,218	-
	2.Edebiyat Grubu	104	12,71	14,22						
	3.Mat-Fen Grubu	44	11,86	11,99						
	4.Meslek Dersleri	20	10,97	13,93						
	5.Resim-Müzik-Beden Eğitimi	36	6,52	8,05						
	Toplam	357	11,64	13,88						

Tablo 24'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Mesleki gelişimin ilk alt boyutu olan meslektaş koçluğunun öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F(4,352) = 3,517; p < .05$] görülmektedir. Post hoc testlerinden Tukey'e göre sınıf öğretmenleri + okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X} = 1,34$) meslek dersleri öğretmenleri ($\bar{X} = 2,21$) oranla meslektaş koçluğu temelli mesleki gelişim faaliyetlerini istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha az yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Mesleki gelişimin ikinci alt boyutu olan katılım sağlanan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği [$F(4,352) = 8,161; p < .05$] görülmektedir. Post hoc testlerinden Tukey'e göre sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X} = 1,33$) edebiyat grubu ($\bar{X} = 1,88$), matematik-fen grubu ($\bar{X} = 1,85$), meslek dersi ($\bar{X} = 1,99$) öğretmenlerine oranla daha az mesleki gelişim faaliyetlerine katılım sağlamaktadır. Bunun yanında edebiyat grubu öğretmenlerinin de ($\bar{X} = 1,88$) resim-müzik-beden eğitimi öğretmenlerinden ($\bar{X} = 1,28$) daha fazla mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Mesleki gelişimin üçüncü alt boyutu olan bireyselleştirilmiş mesleki gelişimin öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği [$F(4,352) = 2,781; p < .05$] görülmektedir. Post hoc testlerinden Tukey'e göre sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri ($\bar{X} = 1,25$) ve meslek dersi öğretmenlerine ($\bar{X} = 1,96$) oranla bireyselleştirilmiş mesleki gelişim faaliyetlerine daha az katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri ile meslek gelişimin dördüncü alt boyutu olan bireyselleştirilmiş mesleki gelişim arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F(4,352) = 1,448; p > .05$]. Tablo 25'te öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının kıdemlerine göre karşılaştırmasını gösteren tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımlarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırmasını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Gruplar Arası Fark
Meslektaş Koçluğu	1. 0-5 yıl arası	51	2,23	1,09	42,192	4 352 356	10,548	6,819	0,000	1>2 1>3 1>4 4<5
	2. 6-10 yıl arası	93	1,52	1,20						
	3. 11-15 yıl arası	97	1,31	1,33						
	4. 16-20 yıl arası	68	1,22	1,13						
	5. 21+ yıl	48	1,88	1,40						
	Toplam	357	1,56	1,25						
Katılım Sağlanan Mesleki Gelişim Faaliyetleri	1. 0-5 yıl arası	51	1,78	0,95	6,545	4 352 356	1,636	1,733	0,142	-
	2. 6-10 yıl arası	93	1,59	0,88						
	3. 11-15 yıl arası	97	1,59	1,00						
	4. 16-20 yıl arası	68	1,35	0,93						
	5. 21+ yıl	48	1,71	1,12						
	Toplam	357	1,59	0,97						
Bireyselleştirelmiş mesleki gelişim	1. 0-5 yıl arası	51	1,07	0,83	18,707	4 352 356	4,677	5,652	0,000	1<5 2<5 3<5 4<5
	2. 6-10 yıl arası	93	1,37	0,81						
	3. 11-15 yıl arası	97	1,29	0,95						
	4. 16-20 yıl arası	68	1,30	0,91						
	5. 21+ yıl	48	1,90	1,04						
	Toplam	357	1,36	0,93						
Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin süresi	1. 0-5 yıl arası	51	16,67	17,12	2509,977	4 352 356	627,494	3,338	0,011	1<5
	2. 6-10 yıl arası	93	10,13	11,50						
	3. 11-15 yıl arası	97	13,34	14,62						
	4. 16-20 yıl arası	68	9,72	13,56						
	5. 21+ yıl	48	8,50	11,70						
	Toplam	357	11,64	13,88						

Tablo 25'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Meslek gelişimin ilk alt boyutu olan meslektaş koçluğunun öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık [$F(4,352) = 6,819; p < .05$] gösterdiği görülmektedir. Post hoc testlerinden Tukey'e göre 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,23$) mesleki kıdemi 6-10 yıl ($\bar{X} = 1,52$), 11-15 yıl ($\bar{X} = 1,31$) ve 16-20 yıl ($\bar{X} = 1,22$) arasında olan öğretmenlere oranla daha fazla meslektaş koçluğu faaliyetlerine katıldıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca mesleki kıdemi 16-20 yıl ($\bar{X} = 1,22$) olan öğretmenlerin ortalaması, mesleki kıdemi 21+ yıl ($\bar{X} = 1,88$) olan öğretmenlere göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ve anlamlı farklılık kıdemi 21+ yıl olan öğretmenler lehinedir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile meslek gelişimin ikinci alt boyutu olan katılım sağlanan mesleki gelişim faaliyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. [$F(4,352) = 0,142; p > .05$].

Meslek gelişimin üçüncü alt boyutu olan bireyselleştirilmiş mesleki gelişimin öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği [$F(4,352) = 5,652; p < .05$] görülmektedir. Bu sonuca göre 21+ yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler ($\bar{X} = 1,90$), kıdemi 0-5 yıl ($\bar{X} = 1,07$), 6-10 yıl ($\bar{X} = 1,37$), 11-15 yıl ($\bar{X} = 1,29$) ve 16-20 yıl ($\bar{X} = 1,30$) arasında olan öğretmenlere göre bireyselleştirilmiş meslek gelişim faaliyetlerini daha fazla yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Meslek gelişimin dördüncü alt boyutu olan mesleki gelişim faaliyetlerinin süresinin öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği [$F(4,352) = 3,338; p < .05$] görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerden 21+ yıl kıdemi olanların ($\bar{X} = 8,50$), 0-5 yıl ($\bar{X} = 16,67$) kıdemi olan öğretmenlere göre daha az mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları ortaya çıkmıştır. Tablo 26'da mesleki gelişim faaliyetlerinin alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden karşılaştırmasını gösteren sonuçlar verilmiştir.

Tablo 25. Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyetleri Yönünden Karşılaştırmasını Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Meslektaş Koçluğu	Kadın	218	6,48	4,95	355	0,130	0,89
	Erkek	139	6,41	5,25			
Katılım Sağlanan Mesleki Gelişim	Kadın	218	13,23	7,85	355	1,533	0,12
	Erkek	139	11,94	7,69			
Bireyselleştirilmiş Mesleki Gelişim	Kadın	218	10,75	6,89	355	-0,628	0,53
	Erkek	139	11,26	8,29			
Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Süresi	Kadın	218	77,22	89,15	355	-1,044	0,29
	Erkek	139	88,23	108,66			

Tablo 26'ya bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin cinsiyetleri yönünden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki gelişimin alt boyutlarından meslektaş koçluğu ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(355) = 0,130; p > .05$]. Cinsiyetler arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında ise ($\bar{X}_{(kadın)}=6,48 > \bar{X}_{(erkek)}=6,41$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki gelişimin alt boyutlarından Katılım Sağlanan Mesleki Gelişim ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(355) = 1,533; p > .05$]. Cinsiyetler arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında ise ($\bar{X}_{(kadın)}=13,23 > \bar{X}_{(erkek)}=11,94$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki gelişimin alt boyutlarından Bireyselleştirilmiş Mesleki Gelişim ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(355) = -0,628; p > .05$]. Cinsiyetler arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında ise ($\bar{X}_{(kadın)}=10,75 < \bar{X}_{(erkek)}=11,26$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki gelişimin alt boyutlarından Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Süresi ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(355) = -1,044; p > .05$]. Cinsiyetler arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında ise ($\bar{X}_{(kadın)}=77,22 < \bar{X}_{(erkek)}=88,23$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının daha

düşük olduğu görülmektedir. Tablo 27’de mesleki gelişim faaliyetlerinin alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre karşılaştırmasını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 26. Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırmasını Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Eğitim</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Meslektaş Koçluğu	Lisans	337	1,52	1,28	355	-2,155	.03
	Lisansüstü	20	2,16	1,12			
Katılım Sağlanan Mesleki Gelişim	Lisans	337	1,54	,96	355	-3,980	.00
	Lisansüstü	20	2,41	0,75			
Bireyselleştirilmiş Mesleki Gelişim	Lisans	337	1,34	0,92	355	-1,635	.10
	Lisansüstü	20	1,70	0,99			
Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Süresi	Lisans	337	10,84	13,00	355	-4,560	.00
	Lisansüstü	20	25,03	20,52			

Tablo 27’ye bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin eğitim düzeyleri yönünden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile mesleki gelişimin alt boyutlarından meslektaş koçluğu ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(355) = -2,155; p < .05$]. Eğitim düzeyleri arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında ise ($\bar{X}_{(lisans)} = 1,52 < \bar{X}_{(lis.üstü)} = 2,16$) anlamlı farkın lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile mesleki gelişimin alt boyutlarından Katılım Sağlanan Mesleki Gelişim ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(355) = -3,980; p < .05$]. Eğitim düzeyleri arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında ise ($\bar{X}_{(lisans)} = 1,54 < \bar{X}_{(lis.üstü)} = 2,41$) anlamlı farkın lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile mesleki gelişimin alt boyutlarından Bireyselleştirilmiş Mesleki Gelişim ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(355) = -1,635; p > .05$]. Eğitim düzeyleri arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında ise ($\bar{X}_{(lisans)} = 1,34 < \bar{X}_{(lis.üstü)} = 1,70$) lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile mesleki gelişimin alt boyutlarından Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Süresi ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(355) = -4,560; p < .05$]. Eğitim düzeyleri arasındaki aritmetik

ortalamalara bakıldığında ise ($\bar{X}_{(lisans)}=10,84 < \bar{X}_{(lis.üstü)}=25,03$) anlamlı farkın lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Tablo 28’de iş doyumu ölçeğine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir

Tablo 27. İş Doyumu Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Alt Boyutlar	Maddeler	\bar{X}	ss
İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri	İşyerimin çalışma ortamından memnunum.	4,67	0,51
	İşimde fikirlerime saygı duyulmaktadır	4,56	0,63
	Çalışma ortamında huzurluyum	4,55	0,58
	İşimde başarılı olduğum kanaatindeyim.	4,55	0,62
	Başarılarım takdir edilmektedir.	4,45	0,75
	Okul ortamında meslektaşlarımla olumlu iletişimim vardır	4,38	0,71
	İşimin çalışma şartları ve ortamından memnunum	4,30	0,86
Boyut Ortalaması		4,49	0,66
Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin	Öğrencilerim ve velilerimden işimle ilgili takdir alırım.	4,53	0,75
	İşim beni sosyal ve zihinsel yönden tatmin etmektedir.	4,50	0,60
	İşimi bırakmayı hiç düşünmüyorum.	4,45	0,75
Boyut Ortalaması		4,36	0,76
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları	İşimden genellikle memnunum	3,92	0,93
	İşimde kendimi geliştirme, yeteneklerimi geliştirme ve yeni şeyler öğrenme imkânlarım mevcuttur.	3,84	0,94
	İşimin bana sunduğu yükselme ve kariyer fırsatlarından memnunum	3,41	1,05
Boyut Ortalaması		3,72	0,97

Tablo 28’e bakıldığı zaman iş doyumu ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçlarını görmek mümkündür. Sonuçlara göre İş yerinin sunduğu imkân ve başarının takdiri alt boyutunun ortalaması 4,49; öğretmenlik işinin verdiği tatmin boyutunun ortalaması 4,36; mesleğin sunduğu kariyer ve gelişme imkânları alt boyutunun ortalaması ise 3,72 olarak bulunmuştur. Tablo 29’da iş doyumunun alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması verilmiştir. Tablo 29’a bakıldığında öğretmenlerin algıladıkları iş doyumunun cinsiyetleri yönünden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 28. İş Doyumu'nun Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri	Kadın	218	4,38	0,50	355	-2,101	0.03
	Erkek	139	4,49	0,49			
Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin	Kadın	218	4,28	0,59	355	-1.551	0.12
	Erkek	139	4,38	0,61			
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânlar	Kadın	218	3,86	0,63	355	-2.146	0.03
	Erkek	139	4,01	0,71			

Tabloya göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile algıladıkları iş doyumunun alt boyutlarından İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(355) = -2,101; p < .05$]. Cinsiyetler arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında ise ($\bar{X}_{(kadın)}=4,38 < \bar{X}_{(erkek)}=4,49$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile algıladıkları iş doyumunun Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$t(355) = -1,551; p > .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{(erkek)}=4,38 > \bar{X}_{(kadın)}=4,28$). Yine öğretmenlerin cinsiyetleri ile algıladıkları iş doyumunun Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları alt boyutu arasındaki farka bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir [$t(355) = -2,146; p < .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük aritmetik ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{(kadın)}=3,86 < \bar{X}_{(erkek)}=4,01$) ve farkın erkek öğretmenlerden yana olduğu görülmektedir. Tablo 30'da iş doyumunun alt boyutlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre karşılaştırılması verilmiştir. Tablo 30'a bakıldığı zaman öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile iş doyumları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 29. Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerine İlişkin Alt Boyutlarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırmasına İlişkin Kruskal Wallis (KW) Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri	Okul öncesi + ilkokul	158	173,58	3	6,281	0,099
	Ortaokul	103	169,28			
	Genel Lise	49	210,92			
	Mesleki Teknik Lise	47	185,23			
	Toplam	357				
Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin	Okul öncesi + ilkokul	158	185,62	3	4,197	0,241
	Ortaokul	103	165,18			
	Genel Lise	49	170,67			
	Mesleki Teknik Lise	47	196,69			
	Toplam	357				
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları	Okul öncesi + ilkokul	158	193,36	3	19,955	0,000
	Ortaokul	103	143,07			
	Genel Lise	49	208,33			
	Mesleki Teknik Lise	47	178,89			
	Toplam	357				
İŞ DOYUMU GENEL TOPLAM	Okul öncesi + ilkokul	158	183,24	3	9,521	0,023
	Ortaokul	103	155,22			
	Genel Lise	49	205,96			
	Mesleki Teknik Lise	47	188,76			
	Toplam	357				

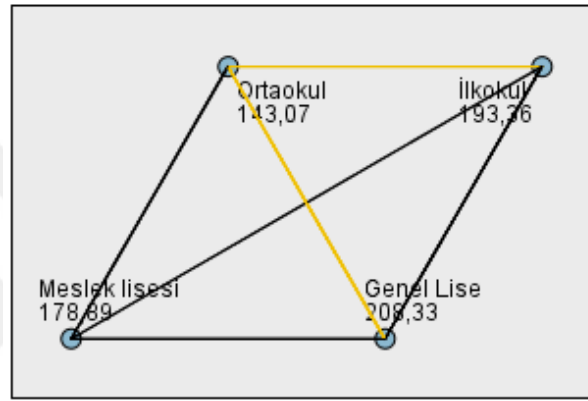
Tablo 30'a bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile iş doyumunun ilk boyutu olan İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=3, n=357) =6,281, p>0,05]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise en yüksek ortalamanın genel liselerde çalışan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(\text{genellise})} = 210,92$), en düşük ortalamanın ise ortaokullarda çalışan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(\text{ortaokul})} = 169,28$), olduğu görülmektedir. Tablo 30'da öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile iş doyumunun alt boyutlarından Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin arasında fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile iş doyumunun ikinci boyutu olan Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=3, n=357) =4,197, p>0,05]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise en yüksek ortalamanın mesleki ve tekin Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(\text{MTAL})} = 196,69$), en düşük ortalamanın ise ortaokullarda çalışan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(\text{ortaokul})} = 165,18$), olduğu görülmektedir.

Tablo 30'da öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile iş doyumunun alt boyutlarından Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları arasında fark olup

olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile iş doyumunun üçüncü boyutu olan Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [χ^2 (sd=3, n=357) =19,955, $p<0,05$]. Gruplar arasındaki anlamlı farklılık Şekil 3'te ve Tablo 31'de verilmiştir.

Şekil 3. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin Alt Boyutunun Okullar Arası Farklılık Göstergeleri

Pairwise Comparisons of Okul Türü



Tablo 30. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin Alt Boyutunun Okullar Arası İkili Karşılaştırmaları

Gruplar	Test İstatistik	Standart Hata	Std. Test. İstatistiği	p	Düzeltilmiş p
Ortaokul-Meslek Lisesi	-35,821	17,957	-1,995	0,046	0,276
Ortaokul-İlkokul	-50,285	12,919	3,892	0,000	0,001
Ortaokul-Genel Lise	-65,254	17,704	-3,686	0,000	0,001
Meslek Lisesi-İlkokul	14,464	16,946	0,853	0,393	1,000
Meslek Lisesi-Genel Lise	29,433	20,828	1,413	0,158	0,946
İlkokul-Genel Lise	-14,969	16,681	-0,897	0,370	1,000

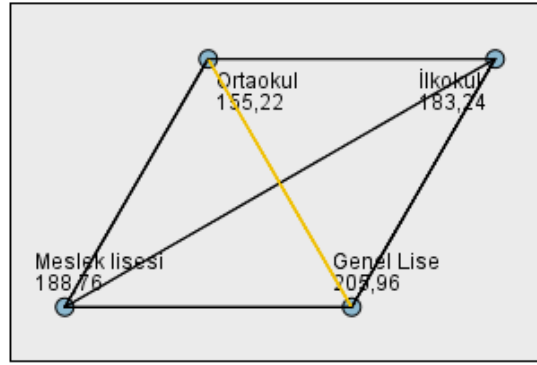
Şekil 3'e ve tablo 31'e bakıldığı zaman öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları arasındaki farklılıkları görmek mümkündür. Öncesinde alfa hatası yükseleceğinden dolayı alfa düzeltmesi yapılmıştır. Düzeltilmiş alfa değerlerine (Adjusted Sigma) bakıldığında anlamlı farkın ortaokul ile ilkokullarda çalışan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık ilkokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Ayrıca ortaokullarda

çalışan öğretmenler ile genel liselerde çalışan öğretmenler arasında da anlamlı farklılık vardır ve anlamlı farklılık genel liselerde çalışan öğretmenler lehinedir.

Tablo 30’da öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile iş doyumunun genel toplam puanı arasında fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile iş doyumunun genel toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [χ^2 (sd=3, n=357) =9,521, p<0,05]. Gruplar arasındaki anlamlı farklılık Şekil 4’te ve Tablo 32’de verilmiştir.

Şekil 4. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İş Doyumunun Genel Toplam Puanı Okullar Arası Farklılık Göstergeleri

Pairwise Comparisons of Okul Türü



Tablo 31. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü İle İş Doyumunun Genel Toplam Puanı Arası İkili Karşılaştırmaları

Gruplar	Test İstatistik	Standart Hata	Std. Test. İstatistiği	p	Düzeltilmiş p
Ortaokul-İlkokul	28,014	13,054	2,146	0,032	0,191
Ortaokul-Meslek Lisesi	-33,532	18,144	-1,848	0,065	0,388
Ortaokul-Genel Lise	-50,736	17,888	-2,836	0,005	0,027
İlkokul-Meslek Lisesi	-5,518	17,126	-0,322	0,747	1,000
İlkokul-Genel Lise	-22,722	16,854	-1,348	0,178	1,000
Meslek Lisesi-Genel Lise	17,204	21,045	0,817	0,414	1,000

Şekil 4’e ve tablo 32’ye bakıldığı zaman öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile iş doyumunun genel toplam puanı arasındaki farklılıkları görmek mümkündür. Öncesinde alfa hatası yükseleceğinden dolayı alfa düzeltmesi yapılmıştır. Düzeltilmiş alfa değerlerine (Adjusted Sigma) bakıldığında anlamlı farkın ortaokul ile genel liselerde çalışan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık genel liselerde çalışan öğretmenler lehinedir.

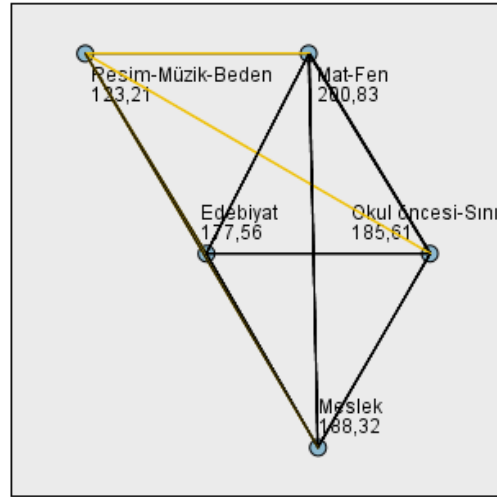
Tablo 32. Öğretmenlerin İş Doyumunun Alt Boyutlarının Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal Wallis (KW) Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	Sd	χ^2	<i>p</i>
İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri	Sınıf Öğ.-Okul öncesi	153	173,74	4	5,500	0,240
	Edebiyat Grubu	104	181,01			
	Matematik-Fen grubu	44	205,13			
	Meslek Dersleri	20	192,98			
	Resim-Müzik-Beden	36	155,85			
Toplam	357					
Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin	Sınıf Öğ.-Okul öncesi	153	185,61	4	13,802	0,008
	Edebiyat Grubu	104	177,56			
	Matematik-Fen grubu	44	200,83			
	Meslek Dersleri	20	188,33			
	Resim-Müzik-Beden	36	123,21			
Toplam	357					
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânlar	Sınıf Öğ.-Okul öncesi	153	193,82	4	16,519	0,002
	Edebiyat Grubu	104	151,79			
	Matematik-Fen grubu	44	196,05			
	Meslek Dersleri	20	214,90			
	Resim-Müzik-Beden	36	153,85			
Toplam	357					
İŞ DOYUMU GENEL TOPLAM	Sınıf Öğ.-Okul öncesi	153	183,44	4	7,990	0,92
	Edebiyat Grubu	104	171,97			
	Matematik-Fen grubu	44	200,73			
	Meslek Dersleri	20	199,30			
	Resim-Müzik-Beden	36	142,60			
Toplam	357					

Tablo 33'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile iş doyumları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin branşları ile iş doyumunun ilk boyutu olan İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=4, n=357) =5,500, p>0,05]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise en yüksek ortalamanın matematik-fen branşında olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(mat-fen)}= 205,13$), en düşük ortalamanın ise resim-müzik-beden eğitimi grubunda olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(resim-müzik-beden)}= 155,85$), olduğu görülmektedir. Tablo 35'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları branşları ile iş doyumunun alt boyutlarından Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin arasında fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin çalıştıkları branşları ile iş doyumunun ikinci alt boyutu olan Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [χ^2 (sd=4, n=357) =13,802, p<0,05]. Gruplar arasındaki anlamlı farklılık Şekil 5'te ve tablo 34'te verilmiştir.

Şekil 5. Öğretmenlerin Branşları ile Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin Alt Boyutu Arası Farklılık Göstergeleri

Pairwise Comparisons of Branş



Tablo 33. Öğretmenlerin Branşları ile Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin Alt Boyutu İkili Karşılaştırmaları

Gruplar	Test İstatistik	Standart Hata	Std. Test. İstatistiği	p	Düzeltilmiş p
Beden-Resim-Müzik/Edebiyat	54,349	19,591	2,774	0,006	0,055
Beden-Resim-Müzik/O.Ön.-Sınıf	62,403	18,767	3,325	0,001	0,009
Beden-Resim-Müzik/Meslek	65,117	28,255	2,305	0,021	0,212
Beden-Resim-Müzik/Mat-Fen	77,621	22,769	3,409	0,001	0,007
Edebiyat-Okul Öncesi-Sınıf Öğ.	8,053	12,876	0,625	0,532	1,000
Edebiyat-Meslek	-10,767	24,737	-0,434	0,663	1,000
Edebiyat-Mat-Fen	-23,272	18,220	-1,277	0,202	1,000
Okul Öncesi/Sınıf-Mat/Fen	-2,714	24,090	-0,113	0,910	1,000
Okul Öncesi/Sınıf-Meslek	-15,218	17,331	-0,878	0,380	1,000
Meslek/Mat-Fen	12,505	27,322	0,458	0,647	1,000

Şekil 5'e ve tablo 34'e bakıldığı zaman öğretmenlerin branşları ile Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin arasındaki farklılıkları görmek mümkündür. Öncesinde, alfa hatası yükseleceğinden dolayı düzeltme yapılmıştır. Düzeltilmiş alfa değerlerine (Adjusted Sigma) bakıldığında anlamlı farkın beden eğitimi-resim-müzik grubuyla sınıf öğretmenleri-okul öncesi öğretmenleri arasında olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık sınıf öğretmenleri-okul öncesi öğretmenleri lehinedir. Benzer şekilde beden eğitimi-resim-müzik grubuyla matematik-fen grubu öğretmenleri arasında da anlamlı farklılık vardır ve anlamlı farklılık matematik-fen grubu öğretmenleri lehinedir.

Her ne kadar beden eğitimi öğretmenleri-edebiyat grubu öğretmenleri ($p=0,006$); beden eğitimi öğretmenleri-meslek dersleri öğretmenleri ($p=0,021$); anlamlılık görünse de düzeltme işleminden sonra bu anlamlılık kaybolmuştur. Ancak diğer gruptan bağımsız şekilde sayılan branşlar arasında MWU (Mann Whitney-U testi yapıldığında ise anlamlı farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu farklılık tablo 35’de sunulmuştur:

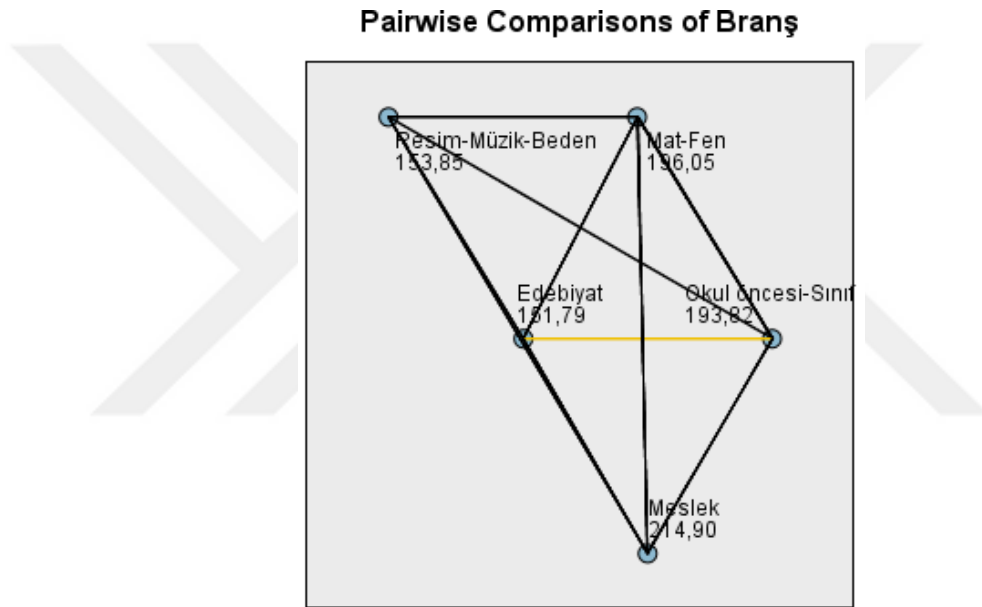
Tablo 34. Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin Alt Boyutunun Öğretmenlerin Branşlarına Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren MWU Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin	Edebiyat grubu	104	75,64	7867,00	1337,00	0,010
	Beden-Resim-Müzik	36	55,64	2003,00		
	Toplam	140				
	Meslek dersleri	20	19,98	439,50	77,500	0,048
	Beden-Resim-Müzik	36	12,96	155,50		
	Toplam	34				

Tablo 35’e bakıldığı zaman çeşitli branşlarda çalışan öğretmenlerin iş doyumunun Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin alt boyutu arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi görülmektedir. Tabloya göre *iş doyumunun Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin alt boyutu ile edebiyat grubu öğretmenleri ve beden eğitimi-resim-müzik öğretmenleri arasında istatistiksel bir fark vardır* ($U=1337,00$; $p< 0,05$). Sıra ortalamalarına göre edebiyat grubu öğretmenlerinin (Sıra Ort.: 75,64) beden eğitimi-resim-müzik öğretmenlerinden (Sıra ort.: 55,64) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve farkın edebiyat grubu öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 35’te beden eğitimi-resim-müzik öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenlerinin iş doyumunun Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin alt boyutu arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi görülmektedir. Tabloya göre *iş doyumunun Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin alt boyutu ile beden eğitimi-resim-müzik öğretmenleri ve meslek dersleri öğretmenleri arasında istatistiksel bir fark vardır* ($U=77,500$; $p< 0,05$). Sıra ortalamalarına göre beden eğitimi-resim-müzik öğretmenlerinin (Sıra Ort.: 12,96) meslek dersleri öğretmenlerinden (Sıra ort.: 19,98) daha düşük ortalamaya sahip olduğu ve farkın meslek dersleri öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 33'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile iş doyumunun alt boyutlarından Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları arasında fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin branşları ile iş doyumunun ikinci alt boyutu olan esleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [χ^2 (sd=4, n=357) =16,519, p<0,05]. Gruplar arasındaki anlamlı farklılık Şekil 6'da ve tablo 36'da verilmiştir.

Şekil 6. Öğretmenlerin Branşları ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları Alt Boyutu Arası Farklılık Göstergeleri



Tablo 35. Öğretmenlerin Branşları ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları Alt Boyutu Arası İkili Karşılaştırmaları

Gruplar	Test İstatistik	Standart Hata	Std. Test. İstatistiği	p	Düzeltilmiş p
Edebiyat/Resim-müzik-beden	-2,054	19,727	-0,104	0,917	1,000
Edebiyat-Okul öncesi/sınıf	42,024	12,965	3,241	0,001	0,012
Edebiyat/Mat-Fen	-44,252	18,346	-2,412	0,016	0,159
Edebiyat-Meslek dersleri	-63,107	24,908	-2,534	0,011	0,113
Resim-müzik-beden/sınıf-o.önc	39,970	18,897	2,115	0,034	0,344
Resim-müzik-beden/mat-fen	42,198	22,926	1,841	0,066	0,657
Resim-müzik-beden/meslek	61,053	28,450	2,146	0,032	0,319
Okul öncesi/sınıf-mat/fen	-2,228	17,451	-0,128	0,98	1,000
Okul öncesi/sınıf-Meslek	-21,083	24,256	-0,869	0,385	1,000
Mat/Fen-Meslek	-18,855	27,511	-0,685	0,493	1,000

Şekil 6'ya ve Tablo 36'ya bakıldığı zaman öğretmenlerin branşları ile Öğretmenlerin Branşları ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları arasındaki farklılıkları görmek mümkündür. Öncesinde, alfa hatası yükseleceğinden dolayı düzeltme yapılmıştır. Düzeltmiş alfa değerlerine (Adjusted Sigma) bakıldığında gruplar arasında ilk baştaki sigma anlamlılığının kaybolduğu görülmektedir. Edebiyat grubu ile-Okul öncesi/sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık vardır ve Okul öncesi/sınıf öğretmenleri lehinedir.

Her ne kadar edebiyat grubu ve matematik-fen grubu öğretmenleri ($p=0,016$) ile edebiyat grubu ve meslek dersleri öğretmenleri ($p=0,011$); resim-müzik-beden eğitimi öğretmenleri ve okul öncesi-sınıf öğretmenleri ($p=0,034$) ve resim-müzik-beden eğitimi öğretmenleri ve meslek dersleri öğretmenleri ($p=0,032$) arasında sigma değerinde anlamlılık görünse de düzeltme işleminden sonra bu anlamlılık kaybolmuştur. Ancak diğer gruplardan bağımsız şekilde sayılan branşlar arasında MWU (Mann Whitney-U testi yapıldığında ise anlamlı farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın tablosu aşağıda sunulmuştur:

Tablo 36. Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları Alt Boyutunun Öğretmenlerin Branşlarına Göre İkili Karşılaştırmasını Gösteren MWU Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları	Edebiyat gr.	104	69,37	7214,00	1754,00	0,023
	Mat-Fen.	44	86,64	3812,00		
	Toplam	148				
	Edebiyat grubu	104	59,15	6151,50	691,50	0,016
	Meslek dersleri	20	79,93	1598,50		
	Toplam	235				
	Resim-müzik-beden	36	77,51	2790,50	2124,50	0,031
	Okul Öncesi-sınıf	153	99,11	15164,50		
	Toplam	189				
	Resim-müzik-beden	36	25,19	907,00	241,00	0,040
Meslek	20	34,45	689,00			
Toplam	56					

Tablo 37'ye göre çeşitli branşlarda çalışan öğretmenlerin iş doyumunun Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları alt boyutu arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi görülmektedir. Tabloya göre *iş doyumunun* Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânlar alt boyutu ile edebiyat grubu ile ve matematik-fen grubu öğretmenleri arasında istatistiksel bir fark vardır ($U=1754,00$; $p< 0,05$). Sıra ortalamalarına göre edebiyat grubu öğretmenlerinin (Sıra Ort.: 69,37) matematik-fen grubu öğretmenlerinden (Sıra ort.: 86,64) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve farkın edebiyat grubu öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 37'ye göre *iş doyumunun* Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânlar alt boyutu ile edebiyat grubu ve meslek dersleri öğretmenleri arasında istatistiksel bir fark vardır ($U=691,50$; $p< 0,05$). Sıra ortalamalarına göre edebiyat grubu öğretmenlerinin (Sıra Ort.: 59,15) meslek dersleri grubu öğretmenlerinden (Sıra ort.: 79,93) daha düşük ortalamaya sahip olduğu ve farkın meslek dersleri öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 37'ye göre zaman *iş doyumunun* Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları alt boyutu ile resim-müzik-beden eğitimi grubu öğretmenleri ve okul öncesi-sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel bir fark vardır ($U=2124,50$; $p< 0,05$). Sıra ortalamalarına göre resim-müzik-beden eğitimi öğretmenlerinin (Sıra Ort.: 77,51) öncesi-sınıf öğretmenlerinden (Sıra ort.: 99,11) daha düşük ortalamaya sahip olduğu ve farkın öncesi-sınıf öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 37'ye göre *iş doyumunun* Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânlar alt boyutu ile resim-müzik-beden eğitimi öğretmenleri ve meslek dersleri öğretmenleri arasında istatistiksel bir fark vardır ($U=241,00$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına göre resim-müzik-beden eğitimi öğretmenlerinin (Sıra Ort.: 25,19) meslek dersleri öğretmenlerinden (Sıra ort.: 34,45) daha düşük ortalamaya sahip olduğu ve farkın meslek dersleri öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 37.de iş doyumunun alt boyutlarına ilişkin algılarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 38. İş Doyumunun Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin MWU Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezuniyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri	Lisans	337	176,76	59567,50	2614,50	0,090
	Lisansüstü	20	216,78	4335,50		
	Toplam	357				
Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin	Lisans	337	176,27	59404,50	2451,50	0,037
	Lisansüstü	20	224,93	4498,50		
	Toplam	357				
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânlar	Lisans	337	176,75	59566,00	2613,00	0,088
	Lisansüstü	20	216,85	4337,00		
	Toplam	357				
İŞ DOYUMU GENEL TOPLAM	Lisans	337	176,22	59385,50	2432,50	0,036
	Lisansüstü	20	225,88	4517,50		
	Toplam	357				

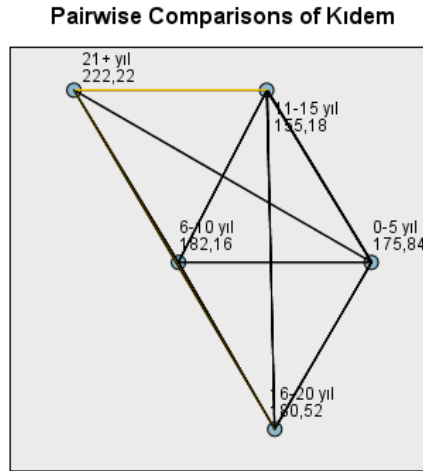
Tablo 38'e göre öğretmenlerin mezuniyet durumlarıyla iş doyumunun alt boyutları arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi görülmektedir. Tabloya göre *iş doyumunun* İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri alt boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında istatistiksel bir fark yoktur ($U=2614,50$; $p > 0,05$). Sıra ortalamalarına göre lisansüstü mezunu öğretmenlerinin (Sıra Ort.: 216,78) lisans mezunu öğretmenlerinden (Sıra ort.: 176,76) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 38'e göre *iş doyumunun* Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin alt boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında istatistiksel bir fark vardır ($U=2451,50$; $p < 0,05$). Sıra ortalamalarına göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin (Sıra Ort.: 224,93) lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra ort.: 176,27) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve farkın lisansüstü mezunu öğretmenleri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 38'e göre *iş doyumunun* Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları alt boyutu ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında istatistiksel bir fark yoktur ($U=2613,00$; $p > 0,05$). Sıra ortalamalarına göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin (Sıra Ort.: 216,85) lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra ort.: 176,75) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 38'e göre *iş doyumunun* genel toplamı ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında istatistiksel bir fark vardır ($U=2432,50$; $p < 0,05$). Sıra ortalamalarına göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin (Sıra Ort.: 225,88) lisans mezunu öğretmenlerden (Sıra ort.: 176,22) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır ve fark lisansüstü mezunu olan öğretmenler lehinedir.

Tablo 39. İş Doyumu Alt Boyutları Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis (KW) Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	<i>n</i>	<i>Sıra Ort.</i>	Sd	χ^2	<i>p</i>
İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri	0-5 yıl arası	51	175,84	4	13,899	0,008
	6-10 yıl arası	93	182,16			
	11-15 yıl arası	97	155,18			
	16-20 yıl arası	68	180,52			
	21+ yıl arası	48	222,22			
	Toplam	357				
Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin	0-5 yıl arası	51	168,97	4	5,945	0,203
	6-10 yıl arası	93	186,02			
	11-15 yıl arası	97	167,84			
	16-20 yıl arası	68	173,25			
	21+ yıl arası	48	206,76			
	Toplam	357				
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları	0-5 yıl arası	51	193,09	4	10,980	0,027
	6-10 yıl arası	93	180,83			
	11-15 yıl arası	97	158,37			
	16-20 yıl arası	68	170,83			
	21+ yıl arası	48	213,76			
	Toplam	357				
İŞ DOYUMU GENEL TOPLAM	0-5 yıl arası	51	179,93	4	13,708	0,008
	6-10 yıl arası	93	183,13			
	11-15 yıl arası	97	155,05			
	16-20 yıl arası	68	176,59			
	21+ yıl arası	48	221,81			
	Toplam	357				

Tablo 39'a bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ile iş doyumları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin kıdemleri ile iş doyumunun ilk boyutu olan İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [χ^2 (sd=4, n=357) =13,899, p<0,05]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise en yüksek ortalamanın 21+ yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(21+yıl)}= 222,22$), en düşük ortalamanın 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(11-15 yıl)}= 155,18$), olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılık Şekil 7'de ve Tablo 40'ta verilmiştir.

Şekil 7. Öğretmenlerin Kıdemleri ile İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri Alt Boyutu Arası Farklılık Göstergeleri.



Tablo 40. Öğretmenlerin Kıdemleri ile İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri Alt Boyutu İkili Karşılaştırmaları

Gruplar	Test İstatistik	Standart Hata	Std. Test. İstatistiği	p	Düzeltilmiş p
11-15 yıl-0-5 yıl arası kıdem	20,663	14,745	1,164	0,244	1,000
11-15 yıl-16-20 yıl arası kıdem	-25,342	16,226	-1,562	0,118	1,000
11-15 yıl-6-10 yıl arası kıdem	26,976	14,889	1,812	0,070	0,700
11-15 yıl – 21+ yıl kıdem	-67,038	18,105	-3,703	0,000	0,002
0-5 yıl/16-20 yıl arası kıdem	-4,679	19,004	-0,246	0,806	1,000
0-5 yıl/6-10 yıl arası kıdem	-6,313	17,876	-0,353	0,724	1,000
0-5 yıl/21+ yıl arası kıdem	-46,376	20,631	-2,248	0,025	0,246
16-20 yıl/6-10 yıl arası kıdem	1,634	16,369	0,100	0,920	1,000
16-20 yıl/21+ yıl arası kıdem	-41,697	19,341	-2,156	0,031	0,311
6-10 yıl/21+ yıl arası kıdem	-40,063	18,233	-2,197	0,028	0,280

Şekil 7 ve Tablo 40'ta öğretmenlerin branşları ile İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri arasındaki farklılıkları görmek mümkündür. Düzeltilmiş alfa değerlerine (Adjusted Sigma) bakıldığında anlamlı farkın 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 21+ yıl kıdemi olanlar arasında olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık 21+ yıl kıdemi olan öğretmenler lehinedir. Her ne kadar 0-5 yıl ile 21+ yıl arası kıdemi öğretmenler ($p=0,02$); 16-20 yıl ve 21+ yıl kıdemi ($p=0,03$) öğretmenler arasında sigma değerinde anlamlılık görünse de düzeltme işleminden sonra bu anlamlılık kaybolmuştur. Ancak diğer gruplardan bağımsız şekilde yapılan kıdemler arasındaki MWU (Mann Whitney-U testi yapıldığında ise anlamlı farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu farklılık Tablo 41'de sunulmuştur:

Tablo 41. İş Doyumunun Alt Boyutlarından İş Yerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdirinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İkili Karşılaştırmalarını Gösteren MWU Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri	11-15 yıl	97	64,71	6276,50	1523,50	0,043
	21+ yıl	68	89,76	4308,50		
	Toplam	165				
Başarının Takdiri	16-20 yıl	68	52,32	3557,50	1211,50	0,017
	21+ yıl	48	67,26	3228,50		
	Toplam	116				

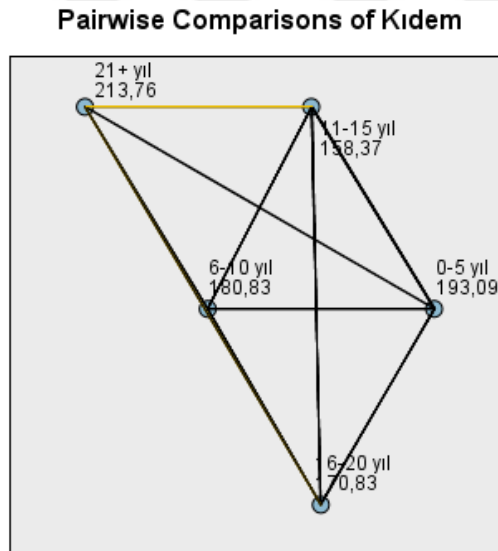
Tablo 41'e bakıldığı zaman öğretmenlerin kıdem durumlarıyla iş doyumunun alt boyutlarından İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi görülmektedir. Tabloya göre iş doyumunun İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri alt boyutu ile öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılık içindedir. Öğretmenlerden kıdemi 11-15 yıl ve 21+ yıl kıdemi olanlar arasında istatistiksel bir fark vardır (U=1523,50; p< 0,05). Sıra ortalamalarına göre 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerinin (Sıra Ort.: 64,71) 21+ yıl kıdemli öğretmenlerinden (Sıra ort.: 89,76) daha düşük ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Anlamlı fark, 21+ yıl kıdemli öğretmenler lehinedir.

Tablo 41'e göre iş doyumunun İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri alt boyutu ile 16-20 yıl ve 21+ yıl kıdemi olan öğretmenler arasında istatistiksel bir fark vardır (U=1211,50; p< 0,05). Sıra ortalamalarına göre 16-20 yıl kıdemli öğretmenlerin (Sıra Ort.: 52,32) 21+ yıl kıdemli öğretmenlerden (Sıra Ort.: 67,26) daha düşük ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Anlamlı fark, 21+ yıl kıdemli öğretmenler lehinedir.

Tablo 39'a göre öğretmenlerin kıdemleri ile iş doyumunun ikinci boyutu olan Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [χ^2 (sd=4, n=357) =5,945, p>0,05]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise en yüksek ortalamanın 21+ yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(21+yıl)}=206,76$), en düşük ortalamanın 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(11-15\ yıl)}=167,84$), olduğu görülmektedir.

Tablo 39'a göre öğretmenlerin kıdemleri ile iş doyumunun üçüncü boyutu olan Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [χ^2 (sd=4, n=357) =10,980, p<0,05]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise en yüksek ortalamanın 21+ yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(21+yıl)}= 213,76$), en düşük ortalamanın 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(11-15 yıl)}= 158,37$), olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılık Şekil 8'de ve Tablo 42'de verilmiştir.

Şekil 8. Öğretmenlerin Kıdemleri ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları Alt Boyutu Arası Farklılık Göstergeleri



Tablo 42. Öğretmenlerin Kıdemleri ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları Alt Boyutu Arası İkili Karşılaştırmaları

Gruplar	Test İstatistik	Standart Hata	Std. Test. İstatistiği	p	Düzeltilmiş p
11-15 yıl-16-20 yıl arası kıdem	-12,465	16,135	-0,773	0,440	1,000
11-15 yıl -6-10 yıl arası kıdem	22,462	14,805	1,517	0,129	1,000
11-15 yıl -0-5 yıl arası kıdem	34,722	17,645	1,968	0,049	0,491
11-15 yıl – 21+ yıl arası kıdem	-55,394	18,003	-3,077	0,002	0,021
16-20 yıl – 6-10 yıl arası kıdem	9,997	16,277	0,614	0,539	1,000
16-20 yıl – 0-5 yıl arası kıdem	22,257	18,897	1,178	0,239	1,000
16-20 yıl -21+ yıl arası kıdem	-42,930	19,231	-2,232	0,026	0,256
6-10 yıl-0-5 yıl arası kıdem	12,260	17,775	0,690	0,490	1,000
6-10 yıl – 21+ yıl arası kıdem	-32,932	18,130	-1,816	0,069	0,693
0-5 yıl– 21+ yıl kıdem	-20,672	20,515	-1,008	0,314	1,000

Şekil 8'e tablo 42'ye bakıldığı zaman öğretmenlerin kıdemleri ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları arasındaki farklılıkları görmek mümkündür. Düzeltmiş alfa değerlerine (Adjusted Sigma) bakıldığında anlamlı farkın 11-15 yıl ile 21+ yıl kıdemi olanlar arasında olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık 21+ yıl kıdemi olan öğretmenler lehinedir. Her ne kadar 11-15 yıl ile 0-5 arası kıdemi öğretmenler (p=0,04) ve 16-20 yıl ile 21+ yıl arası (p=0,02) kıdemi öğretmenler arasında sigma değerinde anlamlılık görünse de düzeltme işleminden sonra bu anlamlılık kaybolmuştur. Ancak diğer gruplardan bağımsız şekilde yapılan kıdemler arasındaki MWU (Mann Whitney-U testi yapıldığında ise anlamlı farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın tablosu Tablo 43'te sunulmuştur:

Tablo 43. İş Doyumunun Alt Boyutlarından Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları Alt Boyutuna İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İkili Karşılaştırmasını Gösteren MWU Testi Sonuçları

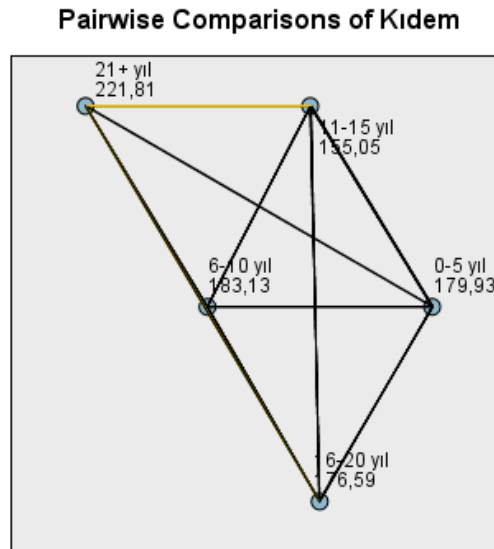
Alt Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları	11-15 yıl	97	65,82	6384,50	1631,500	0,003
	21+ yıl	48	87,51	4200,50		
	Toplam	145				
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları	16-20 yıl	68	52,50	3570,00	1224,00	0,021
	21+ yıl	48	67,00	3216,00		
	Toplam	116				

Tablo 43'e göre öğretmenlerin kıdem durumlarıyla iş doyumunun alt boyutlarından Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi görülmektedir. Tabloya göre iş doyumunun *Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları* alt boyutu ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı fark vardır. Kıdemi 11-15 yıl olanlar ile 21+ yıl kıdemi olanlar arasında istatistiksel bir fark vardır (U=1631,50; p< 0,05). Sıra ortalamalarına göre 11-15 yıl kıdemi öğretmenlerinin (Sıra Ort.: 65,82) 21+ yıl kıdemi öğretmenlerinden (Sıra ort.: 87,51) daha düşük ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Anlamlı fark, 21+ yıl kıdemi öğretmenler lehinedir. Kıdemi 16-20 yıl olanlar ile 21+ yıl kıdemi olanlar arasında istatistiksel bir fark vardır (U=1224,00; p< 0,05). Sıra ortalamalarına göre 16-20 yıl kıdemi öğretmenlerinin (Sıra Ort.: 52,50) 21+ yıl kıdemi öğretmenlerinden (Sıra ort.: 67,00) daha düşük ortalamaya

sahip olduğu anlaşılmaktadır. Anlamlı fark, 21+ yıl kıdemli öğretmenler lehinedir.

Tablo 39'a bakıldığı zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri ile iş doyumunun genel toplamı arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis (KW) analizi sonuçları görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin kıdemleri ile iş doyumunun genel toplamı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [χ^2 (sd=4, n=357) =13,708, p<0,05]. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise en yüksek ortalamanın 21+ yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(21+yıl)}=221,81$), en düşük ortalamanın 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerde ($\bar{X}_{(11-15 \text{ yıl})}=155,05$), olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılık Şekil 9'da ve Tablo 44'te verilmiştir.

Şekil 9. Öğretmenlerin Kıdemleri ile İş Doyumunun Genel Toplam Puan Arası Farklılık Göstergeleri



Şekil 9'a tablo 44'e bakıldığı zaman öğretmenlerin kıdemleri ile iş doyumunu genel toplam puanı arasındaki farklılıkları görmek mümkündür. Düzeltilmiş alfa değerlerine (Adjusted Sigma) bakıldığında anlamlı farkın 11-15 yıl ile 21+ yıl kıdemi olanlar arasında olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılık 21+ yıl kıdemi olan öğretmenler lehinedir.

Tablo 44. Öğretmenlerin Kıdemleri ile İş Doyumu Toplam Puanı Arası İkili Karşılaştırmaları

Gruplar	Test İstatistik	Standart Hata	Std. Test. İstatistiği	p	Düzeltilmiş p
11-15 yıl-16-20 yıl arası kıdem	-21,537	16,303	-1,321	0,186	1,000
11-15 yıl -6-10 yıl arası kıdem	24,880	17,829	1,396	0,163	1,000
11-15 yıl -0-5 yıl arası kıdem	28,083	14,959	1,877	0,060	0,605
11-15 yıl – 21+ yıl arası kıdem	-66,761	18,190	-3,670	0,000	0,002
16-20 yıl – 6-10 yıl arası kıdem	3,343	19,094	0,175	0,861	1,000
16-20 yıl – 0-5 yıl arası kıdem	6,546	16,446	0,398	0,691	1,000
16-20 yıl -21+ yıl arası kıdem	-45,224	19,432	-2,327	0,020	0,199
6-10 yıl-0-5 yıl arası kıdem	-3,203	17,960	-0,178	0,858	1,000
6-10 yıl – 21+ yıl arası kıdem	-41,881	20,728	-2,020	0,043	0,433
0-5 yıl– 21+ yıl kıdem	-38,678	18,319	-2,111	0,035	0,347

Her ne kadar 16-20 yıl ile 21+ yıl kıdemli öğretmenler ($p=0,02$) ve 6-10 yıl ile 21+ yıl arası ($p=0,02$) kıdemli öğretmenler arasında sigma değerinde anlamlılık görünse de düzeltme işleminden sonra bu anlamlılık kaybolmuştur. Ancak diğer gruplardan bağımsız şekilde yapılan kıdemler arasındaki MWU (Mann Whitney-U testi yapıldığında ise anlamlı farklılık ortaya çıkmaktadır. Bu farklılığın tablosu Tablo 45’te sunulmuştur:

Tablo 45. İş Doyumunun Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İkili Karşılaştırmasını Gösteren MWU Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
İŞ DOYUMU GENEL TOPLAM	16-20 yıl	68	65,01	6305,50	1552,50	0,001
	21+ yıl	48	89,16	4279,50		
	Toplam	116				
İŞ DOYUMU GENEL TOPLAM	6-10 yıl	93	65,52	6093,50	1722,500	0,026
	21+ yıl	48	81,61	3917,50		
	Toplam	141				

Tablo 45’e göre öğretmenlerin kıdemleriyle iş doyumunun toplam puanı arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi görülmektedir. Tabloya göre iş doyumunun *toplam puanı* ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı fark vardır. Kıdemi 16-20 yıl olanlar ile 21+ yıl kıdemi olanlar arasında istatistiksel bir fark vardır ($U=1552,50$; $p< 0,05$). Sıra ortalamalarına göre 16-20 yıl kıdemli öğretmenlerin (Sıra Ort.: 65,01) 21+ yıl kıdemli öğretmenlerden (Sıra ort.: 89,16) daha düşük ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Anlamlı fark, 21+ yıl kıdemli

öğretmenler lehinedir. Kıdemi 6-10 yıl olanlar ile 21+ yıl kıdemi olanlar arasında istatistiksel bir fark vardır ($U=1722,50$; $p<0,05$). Sıra ortalamalarına göre 6-10 yıl kıdemli öğretmenlerin (Sıra Ort.: 65,52) 21+ yıl kıdemli öğretmenlerden (Sıra ort.: 81,61) daha düşük ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Anlamlı fark, 21+ yıl kıdemli öğretmenler lehinedir. Tablo 46'da öğretmenlerin katıldıkları çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerinin mesleki gelişimlerini nasıl etkiledikleri, bu faaliyetlere ne kadar bütçe ayırdıkları ve bu etkinliklerin sınıf içi uygulamalara yansımaları ile ilgili değerlendirmelerin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 46. Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Çeşitli Değerlendirme Göstergeleri

Madde 6	Neredeyse hiç		Az		Kısmen		Çok			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Meslektaşlarınızla yapmış olduğunuz ders gözlemleri ve etkileşim sonrası öğretimizde olumlu yönde meydana gelen değişim için aşağıda yer alan seçeneklerden sizin için uygun olanı işaretleyiniz.	80	22,4	37	10,4	109	30,5	131	36,7		
Madde 15	Çok Etkiledi		Az Etkiledi		Kısmen Etkiledi		Hiç etkilemedi			
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Son iki (2) yılda katıldığınız mesleki gelişim amaçlı hizmet içi eğitim, toplantı, seminer vb. etkinlikler sınıf içi uygulamalarınızı ne ölçüde olumlu etkiledi?	97	27,2	79	22,1	170	47,6	11	3,1		
Madde 31	Hiç		Ayda 50 TL'den az		50-100 TL arası		100-200 TL arası		201+ TL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim faaliyetlerinin kalitesini arttırmak için kişisel gelirinizden aylık ortalama harcadığınız miktar?	20	5,6	137	38,4	127	35,6	48	13,4	27	7,0

Tablo 46'ya bakıldığında öğretmenlerin son iki sene içerisinde katıldıkları çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin dağılımı görülmektedir. Tabloya göre son iki sene içerisinde öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin öğretim niteliği üzerindeki etkisini “çok etkiledi” diyenler $n=131$ (%36,7), “kısmen etkiledi” diyenler $n=109$ (%30,5) kişi, “az etkiledi” diyenler $n=37$ (%10,4) ve “neredeyse hiç etkilemedi” diyenler ise $n=80$ (%22,4) şeklindedir. Bu etkinliklerin sınıf içi uygulamalara yansımalarının değerlendirilmesine göre ise “çok etkiledi” diyenler $n=97$ (%27,2), “az etkiledi”

diyenler n=79 (%22,1), “kısmen etkiledi” diyenler n=170 (%47,6) ve “hiç etkilemedi” diyenler n= 11 (%3,1) kişi şeklindedir. Mesleki gelişim faaliyetlerine öğretmenlerin kişisel bütçelerinden ayırdıkları paya ilişkin yapılan dağılıma bakıldığında hiç bütçe ayırmayanların n=20 (%5,6), ayda 50 TL’den az bütçe ayıranların n=137 (%38,4), ayda 50-100 TL arası bütçe ayıranların n=127 (%35,6) kişi olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, ayda 100-200 TL bütçe ayıranların n=48 (%13,4) ve ayda 201+ TL bütçe ayıranların n=27 (%7,0) kişi olduğu görülmektedir. Tablo 46’da ise öğretmenlerin Meslektaş Ders Gözlemi, son 2 yılda gidilen mesleki gelişim faaliyetleri bu faaliyetlere ayrılan kişisel bütçe ile iş doyumunun alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 47’de Meslektaş ders gözlemi, son 2 yılda gidilen mesleki gelişim faaliyetleri bu faaliyetlere ayrılan kişisel bütçe ile iş doyumunun alt boyutları arasındaki spearman-brown korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 48. Meslektaş Ders Gözlemi, Son 2 Yılda Gidilen Mesleki Gelişim Faaliyetleri Bu Faaliyetlere Ayrılan Kişisel Bütçe ile İş Doyumunun Alt Boyutları Arasındaki Spearman-Brown Korelasyon Analizi

Değişkenler	1	2
Meslektaş koçluğu temelli MG faaliyetlerinin öğretime olumlu etkisi	1	.145**
İş Doyumu (Genel)		1
<i>n =357, *p<.05, ** p<.01</i>		
Madde 6 (Meslektaşların ders gözlemi)	1	.134**
İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri		1
<i>n =357, *p<.05, ** p<.01</i>		
Madde 6 (Meslektaşların ders gözlemi)	1	.087**
Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin		1
<i>n =357, *p<.05, ** p<.01</i>		
Madde 6 (Meslektaşların ders gözlemi)	1	.140**
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları		1
<i>n =357, *p<.05, ** p<.01</i>		
Madde 15 (Son 2 yılda gidilen mesleki gelişim faaliyetleri)	1	.259**
İş Doyumu (Genel)		1
<i>n =357, *p<.05, ** p<.01</i>		
Madde 15 (Son 2 yılda gidilen mesleki gelişim faaliyetleri)	1	.223**
İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri		1
<i>n =357, *p<.05, ** p<.01</i>		
Madde 15 (Son 2 yılda gidilen mesleki gelişim faaliyetleri)	1	.268**
Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin		1
<i>n =357, *p<.05, ** p<.01</i>		
Son iki yılda katılım ağlanan MG faaliyetlerinin sınıf içi uygulamalara etkisi	1	.124**
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları		1
<i>n =357, *p<.05, ** p<.01</i>		
Madde 31 (Kişisel gelişim için ayrılan kişisel bütçe)	1	.174**
İş Doyumu (Genel)		1
<i>n =357, *p<.05, ** p<.01</i>		
Madde 31 (Kişisel gelişim için ayrılan kişisel bütçe)	1	.075**
İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri		1
<i>n =357, *p<.05, ** p<.01</i>		
Madde 31 (Kişisel gelişim için ayrılan kişisel bütçe)	1	.153**
Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin		1
<i>n =357, *p<.05, ** p<.01</i>		
Madde 31 (Kişisel gelişim için ayrılan kişisel bütçe)	1	.283**
Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları		1
<i>n =357, *p<.05, ** p<.01</i>		

Tablo 47’de öğretmenlerin yapmış oldukları ders gözlemleri ve meslektaşları ile öğretmenler arasında ortaya çıkan etkileşimin öğretmenlerin öğretimlerine yansımaları ile iş doyumunun alt boyutu olan Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme

İmkânları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman-Brown Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. İki değişken arasında düşük ve pozitif yönlü [$r = 0,140$] bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı meslektaşları ile yaptıkları gözlem etkinlikleri ve böylece ortaya çıkan etkileşim arttıkça Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânlar de düşük düzeyde artış göstermektedir. Tablo 47’de öğretmenlerin iş doyumları ile son iki yılda katıldıkları mesleki gelişim amaçlı hizmet içi eğitim, toplantı, seminer gibi etkinliklerin sınıf içi uygulamalarıyla arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman-Brown Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. İki değişken arasında pozitif yönlü [$r = 0,259$] bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı aldıkları çeşitli hizmet içi eğitim seminerleri, katıldıkları toplantılar vb. arttıkça iş doyumları da artış göstermektedir. Tablo 47’de öğretmenlerin iş doyumları ile eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için kişisel gelirlerinden aylık ortalama harcama tutarları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman-Brown Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. İki değişken arasında pozitif yönlü [$r = 0,174$] düşük bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı harcadıkları para arttıkça düşük düzeyde de olsa iş doyumları da artış göstermektedir. Tablo 47’de iş doyumunun İşyerinin Sunduğu İmkân alt boyutu ile son iki yılda katıldıkları mesleki gelişim amaçlı hizmet içi eğitim, toplantı, seminer gibi etkinliklerin sınıf içi uygulamalarıyla arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman-Brown Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. İki değişken arasında pozitif yönlü [$r = 0,223$] bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı aldıkları çeşitli hizmet içi eğitim seminerleri, katıldıkları toplantılar vb. arttıkça iş doyumunun İşyerinin Sunduğu İmkân alt boyutu da artış göstermektedir. Tablo 46’da iş doyumunun Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin alt boyutu ile son iki yılda katıldıkları mesleki gelişim amaçlı hizmet içi eğitim, toplantı, seminer gibi etkinliklerin sınıf içi uygulamalarıyla arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman-Brown Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. İki değişken arasında pozitif yönlü [$r = 0,268$] bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı aldıkları çeşitli hizmet içi eğitim seminerleri, katıldıkları toplantılar vb. arttıkça iş doyumunun Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin alt boyutu da artış göstermektedir.

Tablo 47’de iş doyumunun İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri alt boyutu ile son iki yılda katıldıkları mesleki gelişim amaçlı hizmet içi eğitim, toplantı, seminer gibi etkinlerin sınıf içi uygulamalarıyla arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman-Brown Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. İki değişken arasında pozitif yönlü [$r = 0,124$] düşük bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı aldıkları çeşitli hizmet içi eğitim seminerleri, katıldıkları toplantılar vb. arttıkça az da olsa iş doyumunun Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları alt boyutu da artış göstermektedir.

Tablo 47’de iş doyumunun İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri alt boyutu ile eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için kişisel gelirlerinden aylık ortalama harcama tutarları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman-Brown Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. İki değişken arasında pozitif yönlü [$r = 0,075$] düşük bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı harcadıkları para arttıkça düşük düzeyde de olsa iş doyumlarının İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri boyutu da artış göstermektedir. Tablo 43’te iş doyumunun Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin alt boyutu ile eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için kişisel gelirlerinden aylık ortalama harcama tutarları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman-Brown Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. İki değişken arasında pozitif yönlü [$r = 0,153$] düşük bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı harcadıkları para arttıkça düşük düzeyde de olsa iş doyumlarının Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin boyutu da artış göstermektedir.

Tablo 47’de iş doyumunun Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları alt boyutu ile eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için kişisel gelirlerinden aylık ortalama harcama tutarları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman-Brown Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. İki değişken arasında pozitif yönlü [$r = 0,283$] düşük bir ilişki vardır. Yani öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı harcadıkları para arttıkça düşük düzeyde de olsa iş doyumlarının Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları da artış göstermektedir.

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Onların İş Doyumunu Yordamasına Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan ‘Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetleri’nin bağımlı değişken olan ‘Öğretmen İş Doyumunu’ faktörünü yordamasına ilişkin 4 farklı analiz yapılmıştır. Bu kapsamda bağımsız değişken dört farklı alt boyuttan, bağımlı değişken ise üç boyuttan oluşmakta olup, mesleki gelişim faaliyetleri için yüksek puanlar daha fazla sayıdaki mesleki gelişim faaliyetlerini, iş doyumunu ölçteğinde ise yüksek puan yüksek iş doyumunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin, iş doyumunu ölçteği İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri boyutunu yordamasına ilişkin yapılan analize ilişkin sonuçlar tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 49. (Regresyon Tablosu) Meslektaş koçluğu+ Katılım sağlanan mesleki gelişim+ Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim+ Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresinin, İş yerinin sunduğu imkan ve başarının takdiri ile ilişkisi

FAKTÖRLER	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,363	0,050	-	87,263	0,000	-	-
Meslektaş koçluğu	0,00	0,006	0,074	1,255	0,210	0,10	0,06
Katılım sağlanan mesleki gelişim	-0,021	0,004	-0,335	-5,442	0,000	-0,05	-0,27
Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim	0,026	0,004	0,385	6,628	0,000	0,29	0,33
Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi	0,001	0,000	0,195	3,881	0,000	0,23	0,20
R	= .432	R ²	= .187				
F _(4,352)	= 20,226	p	= .000				

Tabloda 48’de görüldüğü üzere, Meslektaş koçluğu + Katılım sağlanan mesleki gelişim+ Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim + Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi faktörlerinin, İş yerinin sunduğu imkan ve başarının takdiri faktörünü yordama düzeyi görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde Meslektaş koçluğu ile İş yerinin sunduğu imkan ve başarının takdiri arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon ($r=0,10$) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,06$) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Katılım sağlana mesleki gelişim ile İş yerinin sunduğu imkan ve başarının takdiri arasında düşük düzeyde negatif korelasyon ($r = -0,05$) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = -0,27$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim ile İş yerinin sunduğu imkan ve başarının takdiri arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon ($r = 0,29$) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = 0,33$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi ile İş yerinin sunduğu imkan ve başarının takdiri arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon ($r = 0,23$) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = 0,20$) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Bulgulara bakıldığı zaman bir değişken hariç (Meslektaş koçluğu) her üç değişkenin de bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$R = .432$, $R^2 = 0,187$, $F = 20,226$, $p < .05$] açıklayabildiği saptanmıştır. Dört değişkenin bağımlı değişkeni açıklama yüzdesi % 18,7 olarak belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki görece önem sırası Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim, Katılım sağlana mesleki gelişim, Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi ve Meslektaş koçluğu şeklindedir. Tabloda 49'da görüldüğü üzere, Meslektaş koçluğu + Katılım sağlana mesleki gelişim + Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim + Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi faktörlerinin Öğretmenlik işinin verdiği tatmin faktörünü yordama düzeyi görülmektedir.

Tablo 49'da Meslektaş koçluğu ile Öğretmenlik işinin verdiği tatmin arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon ($r = 0,09$) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = 0,02$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Katılım sağlana mesleki gelişim ile IDF2 arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon ($r = 0,03$) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r = 0,03$) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Tablo 50. Regresyon Tablosu (Meslektaş koçluğu + Katılım sağlana mesleki gelişim + Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim+ Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresinin, Öğretmenlik işinin verdiği tatmini ile ilişkisi)

FAKTÖRLER	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,219	0,057	-	74,553	0,00	-	-
Meslektaş koçluğu	0,003	0,006	0,028	0,450	0,65	0,09	0,02
Katılım sağlana mesleki gelişim	-0,010	0,004	-0,142	-2,173	0,03	0,03	-0,11
Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim	0,019	0,004	0,268	4,335	0,00	0,23	0,22
Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi	0,001	0,000	0,116	2,177	0,03	0,16	0,11
R	= .283	R ²	= .080				
F _(4,352)	= 7,661	p	= .000				

Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim ile Öğretmenlik işinin verdiği tatmin faktörü arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon ($r=0,23$) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,22$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi ile Öğretmenlik işinin verdiği tatmin faktörü arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon ($r=0,16$) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,11$) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Bulgulara bakıldığı zaman bir değişken (Meslektaş koçluğu) hariç üç değişkenin de bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir [$R= .283$, $R^2=.0,080$, $F=7,661$, $p<.05$] açıklayabildiği saptanmıştır. Dört değişkenin bağımlı değişkeni açıklama yüzdesi % 8,0 olarak belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki görece önem sırası Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim, Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi, Katılım sağlana mesleki gelişim ve Meslektaş koçluğu şeklindedir. Tablo 51’de meslektaş koçluğu + katılım sağlana mesleki gelişim + bireyselleştirilmiş mesleki gelişim+ mesleki gelişim faaliyetlerinin süresinin mesleğin sunduğu kariyer ve gelişim imkanlarını yordamasına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 52. Regresyon Tablosu (Meslektaş koçluğu + Katılım sağlana mesleki gelişim + Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim+ Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresinin, Mesleğin sunduğu kariyer ve gelişim imkanları ile ilişkisi)

FAKTÖRLER	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,190	0,075	-	42,446	0,00	-	-
Meslektaş koçluğu	-0,005	0,009	-0,036	-0,611	0,54	0,19	-0,03
Katılım sağlana mesleki gelişim	0,012	0,006	0,120	1,961	0,05	0,29	0,10
Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim	0,038	0,006	0,384	6,651	0,00	0,43	0,33
Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi	0,001	0,000	0,010	0,202	0,84	0,13	0,01
R	= .443	R ²	= .196				
F _(4,352)	= 21,462	p	= .000				

Tabloda 50’de görüldüğü üzere, Meslektaş koçluğu + Katılım sağlana mesleki gelişim + Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim+ Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi faktörlerinin Mesleğin sunduğu kariyer ve gelişim imkanları faktörünü yordama düzeyi görülmektedir. Meslektaş koçluğu ile Mesleğin sunduğu kariyer ve gelişim imkanları arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon ($r=0,19$) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= -0,03$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Katılım sağlana mesleki gelişim ile Mesleğin sunduğu kariyer ve gelişim imkanları arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon ($r=0,29$) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= 0,10$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim ile Mesleğin sunduğu kariyer ve gelişim imkanları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon ($r=0,43$) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun ($r= 0,33$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi ile Mesleğin sunduğu kariyer ve gelişim imkanları arasında düşük düzeyde pozitif korelasyon ($r=0,13$) bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r= 0,01$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Bulgulara bakıldığı zaman iki değişken hariç (Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi ve Meslektaş koçluğu) iki değişkenin de bağımlı değişkeni anlamlı şekilde

yordadığı görülmektedir [$R = .443$, $R^2 = .196$, $F = 21,462$, $p < .05$] açıklayabildiği saptanmıştır. Dört değişkenin bağımlı değişkeni açıklama yüzdesi % 19,6 olarak belirlenmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki göreceli önem sırası Bireyselleştirilmiş mesleki gelişim, Katılım sağlanan mesleki gelişim, Meslektaş koçluğu ve Mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi şeklindedir.



BÖLÜM V

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma da elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar, tartışma ve öneriler kısmına yer verilmiştir.

5.1.Sonuçlar

5.1.1.Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım Durumlarına Yönelik Sonuçlar

Bu başlık altında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik birer değişken (yapı) olarak düşünülen meslektaş koçluğu temelli, öğretmenlerin katılım sağladıkları, öğretmenlerin kendilerine göre bireyselleştirdikleri MG faaliyetleri ve bunların süresine ilişkin sonuçlar ilgili başlıklar altında verilmiştir.

5.1.1.1.Meslektaş Koçluğu Temelli Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin üçte birinden fazlasının mesleki gelişim amaçlı meslektaş koçluğu ve gözlemi yapmadığı buna karşılık öğretmenlerin üçte birinden fazlasının sanal ortamda mesleki gelişim amaçlı ders anlatım ve teknikleri bakımından videolar ve çalışmalar izlediği görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin kendi okul ortamlarında meslektaş gözlemini sanal ortamdaki ders gözlemlerine oranla daha az yapmalarının nedenleri arasında şunlar sayılabilir: Ders saati çakışmaları, ders yükü veya okul içindeki iletişimden kaynaklı problemler. Meslektaş gözlemi yapan öğretmenlerin de gözlem öncesi ve sonrası görüşmelere önem verdiği de çalışmadaki sayısal verilere göre söylenebilir.

Meslektaş gözlemine ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle öğretmen adayları ve yabancı diller üzerine çalışan öğretim elemanları bakımından yapıldığı göze çarpmaktadır (Hatip, 2006; Şen, 2008). Bu araştırmalarda ise meslektaş gözleminin olumlu yanlarının olduğu belirtilmekte

örneğin; Şen'in (2008) yapmış olduğu araştırmada, öğretimin iyileştirilmesinde meslektaş gözleminin önemli araçlardan olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada (Akıllı 2007) ise öğretmen adaylarının daha nitelikli yetişip öğretmenlik mesleği yeterliliklerini geliştirmesi bakımında önemli olduğu belirtilmiştir. Yine buna benzer olarak Hatip'in (2006) yapmış olduğu araştırmada meslektaş gözleminin öğretmenlerin kendi farkındalıklarının artmasına, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde yardımcı olmasına, meslektaş iletişimini arttırmasına, mesleki gelişimi arttırdığına ve tecrübe paylaşımları ile hem eğitim öğretimi hem de meslektaşları ile ilişkilerini güncel tutmalarına fayda sağlamasına mesleki yönden gelişmesine fırsat tanıdığına değinilmiştir Başaran ve Göksoy'un (2018) okul öncesi öğretmenler üzerinde yapmış oldukları meslektaş yardımı ve gözlemi çalışmasında öğretmenlerin meslektaş gözleminin önemine inandıklarına fakat gözlem sırasında doğallık ve güven gibi olası problemlerin bu duruma engel olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin meslektaş gözlemleri sonucunda özgüvenlerinin (Bell & Mladenovic, 2008), aralarındaki işbirliği, öz farkındalık ve saygının artıp eğitim öğretimin kalitesi üzerinde etkili olduğu (Bell & Mladenovic, 2008; Bowers, 1999; Hanna, 1988; Bowers, 1999) vurgulanmıştır. Yine TALIS 2013 verilerine göre verilerine göre OECD ülkelerinin mesleki gelişim faaliyeti olarak meslektaş gözleminden sık sık faydalandıkları da göze çarpmaktadır. TALIS 2013 anketine, katılan ortaokul öğretmenlerinden, son bir yılda, mesleki gelişim faaliyetlerinden olan mentorlük veya meslektaş gözlemi ve koçluğuna katılım oranı %29 olarak belirtilmiştir ki bu oranın bu araştırmada yer alan sonuçlar ile birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yine Bozak ve Demirtaş'ın (2017) yaptıkları çalışmada meslektaş koçluğunun öğretmenlerin gerek motivasyonları gerekse kendi olumlu yönlerini saptamalarına destek olduğunu, işbirliği ve yardımlaşmayı arttırdığına dair sonuçlar elde etmişlerdir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda meslektaş gözleminin olumlu sonuçlarına rastlayabildiğimiz gibi bir takım sınırlılık ve olumsuz yönlerine de rastlanmaktadır. Buna karşın meslektaş gözleminin genellenebilir ve açık olmadığını, tarafsız olma hususunda problemlerin olabileceğini (Lomas ve Nicholls 2005) belirten çalışmalar da vardır. Gözlem sonunda meslektaşların birbirlerine karşı duygu ve tavırlarında

(kırılganlık, alınganlık vb) değişiklikler olabilmesinin ve gözlem esnası ve ya sonrasında yapılan eleştirilerde uygun yapıcı dilin kullanılmasında güçlük yaşanmasının (Straughter'in 2001; Hammersley-Fletcher ve Orsmond 2005) meslektaş gözlemini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere meslektaş gözleminin eğitim öğretimi ve meslektaş işbirliği ve iletişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu fakat gözlem yapan öğretmenlerin gerek kişilik özellikleri gerekse okul kültürünün yapısından kaynaklanan bir takım sınırlılıklarının da olduğu görülmektedir. Meslektaş gözleminin ülkemizde belirli ve ya düzenli bir işleyiş tarzı olmadığından öğretmenlerin eğitim öğretim adına yaptıkları bu gözlemlerin programlı bir şekilde olmamasına yol açabilmektedir diyebiliriz.

5.1.1.2.Katılım Sağlanan Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, durumları verileri incelendiğinde en sık katılım sağlanan gelişim faaliyetlerinin sırasıyla zümre öğretmenler toplantıları, kitap ve makale okuma, yöneticilerle eğitim öğretim geliştirmek amaçlı görüşmeler yapma, hizmetiçi eğitim seminerlerine katılma olmakla beraber eğitim amaçlı kongre ve ya sempozyuma katılımın en az seviyede olduğu ve kendilerine ait bildiri ve ya çalışma sunumlarının da oranın diğerlerine göre düşük seviyede olduğu görülmektedir.

Her ne kadar yöneticilerle eğitim öğretim geliştirmek amaçlı görüşmeler yapma ve zümre öğretmenler ile toplantılar yapma araştırmaya göre en sık yapılan faaliyetler olsa da elde edilen sonuçlar ve katılım sağlanan faaliyetlerin ve bunlara ait sürenin; her daim değişime ve gelişime maruz kalan eğitim öğretim için yetersiz olduğu düşünülebilir. Çünkü rutin eğitim öğretim işleyişi çerçevesinde MEB 'in zorunlu olarak yapılması gereken toplantı ve görüşmeleri ile çıkan sonuçların benzerlik gösterdiği buna göre de gönüllülük esaslı ve ek bir faaliyet olarak bu etkinlik ve faaliyetlere katılımın az olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim amaçlı kongre ve ya sempozyuma katılım sayılarının en az katılım gösterdiği faaliyetler olması güncel eğitim süreçlerinin takibi ve araştırma yapmaya gönüllü ve öğrenen öğretmen profiline uzak bir konumda olduğumuzu düşündürebilir. Araştırmayı seven ve öğrenmeye her daim devam eden öğretmenlerin

rol model olma bakımından öğrenciler için ne kadar değerli olduğunu, PISA gibi uluslararası sınavlarda neden son sıralarda olduğumuzun nedenlerini araştırma incelemeye yönelik tutumlarımızı değerlendirdikten sonra düşünebiliriz. Yine eğitim öğretim amaçlı ne kadar kitap okunduğu sonuçlarının da yeterli olmadığı ve araştırma ve öğrenme konusunu bu sonucun desteklediğini görebiliriz. Çünkü kitap okumaya ayrılan vaktin kendini geliştirme ve araştırıp öğrenme fırsatı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kitap okuma düzeylerini incelemek amaçlı ülkemizde ve yurtdışında yapılan araştırmalarda araştırmamızla benzer özellik taşıyanlara rastlamak mümkündür. Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya'nın (2001) beden eğitimi öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada katılımcıların %26,1'inin hiç kitap okumadığı, %64,9'unun ayda 1-2, %6,4'ünün 3-5, %2,7'sinin ise ayda 6-10 arasında kitap okuduklarını belirlemişleridir. Çocuk Edebiyatı Vakfının (2006), gençler üzerinde yaptığı (Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi) araştırmada gençlerin yüzde 70'inin hiç okumadığını, öğretmenlerin ise %33,4'ünün düzenli, %63,3'ünün bazen kitap okuduğunu, %3,3'ünün ise hiç kitap okumadığı tespit edilmiştir. MEB Eğitim Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma kültürlerinin değerlendirilmesi (2009) raporunda Öğretmenlerin yarısının (%51,3) yıllık olarak 4-12 arası kitap okudukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının ise gelirlerinden yıllık olarak kitap için ortalama 1-100 TL arasında pay ayırdığı belirlenmiş ve bu öğretmenlerin çoğunluğu kitap fiyatlarını pahalı bulurken; yarısı hafta içinde ve hafta sonunda okumak için 1 ve 1 saatten az zaman ayırdığını belirtmişlerdir. Yine Orta öğretim Genel Müdürlüğü'nün (2018) Okuma kültürü ve öğretmen bölümünde öğretmenlere son üç ayda okumuş oldukları kitap sayısı sorulmuş ve öğretmenlerin %1'inin son üç ayda hiç kitap okumadıkları, %8'inin bir kitap, %15'inin iki kitap ve %21'nin ise üç kitap okuduklarını belirlenmiştir. Kitap okuma adetlerinin 7 ve üzeri olduğunu ifade eden katılımcı sayısı ise %19 olarak belirtilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ayda ortalama 1,6 adet kitap okuduğu anlaşılmaktadır. Yine aynı araştırma kapsamında öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığı ile rol model olma durumunu branşlar düzeyinde incelenmiş ve en yüksek katılım oranı Türk dili ve edebiyatı (%95), tarih (%93) ve felsefe (%92) branşlarında

iken en az katılım oranının ise bilişim teknolojileri (%81) ve matematik (%79) branşlarında olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği bu farklılığın kadın adaylar lehine olduğu araştırmalara da sık rastlamak mümkündür (Hall ve Coles,1999; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin 2003; Zengin 2003; Hopper, 2005; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu,2006; Özbay vd 2008; Arslantürk, 2008; Logan ve Johnston, 2009;Arslan 2013). Uusen ve Mürsepp (2012) Estonya’da öğretmenlerde, okuma ile ilgili, cinsiyet ve rollerle ilgili geleneksel ve basmakalıp düşüncelerin yer aldığını ve farklılığın yine kadın öğretmenlerin lehine olduğunu belirtmişlerdir.

Diğer taraftan hizmet içi eğitimlere zorunluluk dışında katılım sağlanması bakımından gerek öğretmenlerin zaman ayırma gerekse maddi yük bakımından zorlanma gibi engellerden bahsedilse de alan yazın incelendiğinde mesleki gelişimi arttırmak amaçlı yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerin öğretmenlerin güncel bilgilerini, mesleki becerilerini ve mesleklerine karşı tutumlarını artırmada olumlu katkısı olduğu ve hizmet içi eğitimlerin düzenli ve planlı bir şekilde yapılarak ihtiyaçların saptanması gerektiği ve ihtiyaçlara yönelik etkinliklerin öğretmenlerin görüşleri alınarak yapılması (Bümen, 2005) gerektiği vurgulanmıştır (Çakır, 2004; Çubukçu ve Dal, 2010; Önen ve ark., 2010; Çınar, 2011; Yadigaroglu, 2014 Gültekin).Türkiye’de yapılan araştırmaların genellikle bazı branş dallarının ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konuları ve hizmet içi eğitime karşı bakış ve tutumlarının incelendiği görülmektedir. Oysaki tüm branşlar ile ilgili böyle bir veri toplamaya ve derin bir ihtiyaç analizine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Örneğin; Ayvacıl, Bakırcı ve Yıldız’ın, (2014) Trabzon il Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde çalışan 110 fen bilimleri öğretmeni ile yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin daha çok güncel takip yapabilmek için bilim ve teknoloji temelli mesleki gelişime ihtiyaç duydukları görülmüştür. Ayrıca düzenli aralıklarla eğitimlerin olması gerektiği ayrıca mesleki gelişimin gerekliliğinin yanında uygulamadan kaynaklanabilecek olumsuz durumlardan da bahsetmişlerdir. Bunlardan biri hizmet içi faaliyetlerinin sürekli olarak zorunlu tutulmasının öğretmenler üzerinde olumsuz tutum geliştirebileceği ve eğitimlere ayıracak zaman bakımından problem yaşanabileceğidir.

Kaçan'ın (2004) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile ilk öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin mesleki gelişime çaba harcadığı görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin çoğunun öğretim yöntemleri ve öğrenciye ilişkin uygulamalar, insan ilişkileri, iletişim, zamanı etkin kullanma, özel eğitim uygulamaları, uygun tutum ve davranışlar kazandırıcı programlardan hizmet içi eğitim almak istedikleri göze çarpmaktadır. Bu öğretmenlerin mesleki gelişimlerine engel olarak gördükleri maddeler ise en fazla belirtilenden en az belirtilene doğru sıralayacak olursak maddi sorunlar, ders yükünün ve sınıf mevcudunun çokluğunu, siyasal ve politik baskılar, mesleki gelişimin önemine inanmama olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimin farklı dallarına katılımlarını engelleyen durumlar faydaları ve tutumları incelenirken ortaya kendiliğinden çıkabilmektedir. Araştırmaların sonuçlarına baktığımızda ortak noktaların aslında bireysel olmayıp mesleki gelişim faaliyetlerinin uygulama biçimi ve öğretmenlere yaratılan ya da yaratılamayan fırsatlar olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin Toprak ve Taşgın'ın (2017) yaptıkları çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin lisansüstü eğitime karşı isteksiz olmalarının nedeni olarak bu eğitimin yıpratıcı ve yoğun bir süreç olduğu görülmüştür. Eğitime harcanan ücret, sorumlu olunan ders saatlerini ayarlayamama, lisansüstü eğitim alan meslektaşlarından gelen olumsuz dönütler, ihtiyaç duyulan programın olmaması, giriş koşullarının zorluğu, lisansüstü eğitimin nasıl yapılacağına dair eksik bilgi ve mesleki gelişime katkısına inanılmadığı sıralanabilir. Aslında lisansüstü eğitime karşı bu engellerin yanında bir ülkenin eğitim bakımından kalkınmasında, toplumsal rollerinden olan ulusal bilim politikasının oluşumundaki rolü gibi öğretmenlerin bilimsel araştırma beceri ve süreçlerini kazanmaları, bireysel gelişimleri, farklı branş ve okullardan meslektaşları ile iletişime girmeleri, güncel bilgiler edinmelerine katkı sağladığı daha birçok faydasının olduğu da araştırmalar ile desteklenmiştir (Alhas, 2006; Çıkrıkçı, Demirtaşlı, 2002; Gencel, 2001; Karakütük, 2000; Karaman ve Bakırcı, 2010; Katılmış, Çelik ve Kop, 2013; Seferoğlu, 2004; Yalçınkaya, Koşar ve Altunay, 2014).

Yapılan araştırmaların genel sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin fikirleri alınmadan ve ihtiyaç analizi yapılmadan planlanan etkinliklerin öğretmenler tarafından benimsenemediği ve katılmakta isteksizlik yarattığı diğer taraftan bu etkinliklere yönelik maddi olarak öğretmenlerin sorunlar yaşadığı söylenebilir. Ayrıca mesleki gelişim faaliyetleri uygulanırken öğretmenlerin ders saatlerinin ayarlanması ve lisansüstü eğitime karşı önyargıların ortadan kaldırılması ve gerekliliğine öğretmenlerin inandırılması için de sosyal ve ya akademik eğitimlerin planlanması var olan olumsuz tutumların ve uygulamaların etkililiğinin azalmasına neden olan faktörlerin bir nebze ortadan kaldırılmasına fayda sağlayabilir. Çünkü farklılaşan ihtiyaçların göz ardı edilmesinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki en önemli engellerden biri olduğu söylenebilir.

5.1.1.3. Bireyselleştirilmiş Mesleki Gelişime Yönelik Sonuçlar

Araştırmada mesleki gelişimin alt boyutu olan bireyselleştirilmiş mesleki gelişimin öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre farklılaştığı okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, meslek liselerinde ve genel liselerde çalışan öğretmenlere göre bireyselleştirilmiş mesleki gelişim faaliyetlerine daha az katıldığı görülmektedir. Mesleki gelişim amaçlı öğretmenlerin kendilerinin tasarladıkları veya ortak bir çalışmayla katıldıkları kongre, konferans, sempozyum ile kendilerinin sundukları sözel veya poster sayısına, mesleki gelişim amaçlı okul yöneticileri ile düzenlenen toplantı sayısına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; bireysel öğrenme girişimleri ve etkinliklere katılım seviyesinde en çok “Hiç” maddesinin olduğu görülmektedir. Çalışmada hiç kendine özgü yöntem ve tekniği olmayan öğretmenlerin sayısı (%28.3) oğunlukta olmakla birlikte bu sonuç dört ve üzeri yöntem ve tekniği olanların sayısı (% 24.6) ile yakın değerlere sahiptir. Öğretmenlerin beşte birinden fazlasının kendine ait yöntem ve tekniğinin olmayışı yine basmakalıp öğretme tekniklerinin uygulandığını ve güncel tekniklerin takip edilmediğini ;bu sayının az olmasının ğrenci çıktılarını etkileyeceği ve yine rol model olma konusunda eksik kalınacağını düşündürebilir. Öğretmenlerin eğitim- ğretim konulu katıldıkları proje sayısına ilişkin sonuçlarda ise hiçbir projeye katılmayanların sayısının yine en yüksek oranda olduğu göze çarpmakta (% 32,8); dört ve üzeri projeye katılanların sayısı (% 14,3) ile arada anlamlı farkın olduğu

görülmektedir. Öğretmenlerin projelere katılımının az olması öğrencilerin de çağdaş eğitimde büyük rolü olan proje tabanlı öğretimden ve yaparak yaşayarak öğrenme modelinden uzak bir eğitim modeline tabi olduğunu söyleyebiliriz. Buradan yola çıkarak da sistem içerisinde hala ezberci öğretimin var olduğu ve düşünmeye yönelik etkinliklerden uzak olduğu söylenebilir. Bu sayının tamamı bu durumda olmasa bile araştırmada elde edilen sonucun düşündürücü olduğu belirtilebilir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim konulu yaptıkları sergi sayısına ilişkin dağılımda ise hiçbir sergi yapmayanların sayısı (% 64,1) yine en fazla oran olarak ortaya çıkmakla birlikte meslek lisesi öğretmenlerinin daha çok sergi yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerden yarısından fazlasının hiç sergi yapmadığı sonucu da öğrencilerin kendilerine özgü ürünlerinin oluşturulmasına imkan sağlanmadığı ya da öğretmenlerin sergi için zaman ayıramadığı gibi durumlar akla gelebilir. Araştırmada en az katılım sağlanan mesleki gelişim etkinliğinin dış paydaşlarla iletişim ve herhangi bir uzmandan yardım alma olduğu; en fazla katılım sağlanan mesleki gelişim faaliyetinin ise kendine özgü materyal ve yöntem teknik oluşturma olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmada fazla olarak belirlense de yine varılan sonucun yeterli olmadığı her branştan ve her yaş grubuna hitap eden öğretmenlerimizin bireysel gelişim farklılıklarını göze almaları bakımından özgün araç gereçlere sahip olmalarının eğitim öğretimi geliştireceği söylenebilir.

TALİS 2013 verilerini göz önüne aldığımızda öğretmenlerin bireyselleştirilmiş mesleki gelişim faaliyetlerine katılım yüzdelerinde en fazla paya kurslar ve atölyelere katılım (%71) sahip olduğu görülmektedir. Bu durumu sırasıyla öğretmenlerin yaptıkları araştırmaları meslektaşlarına sunmaları ve tartışmaları (%44), öğretmenler için oluşturulan özel bir öğretmen ağına katılma (%37), ilgi alanına göre öğretmenin bireysel ve ya meslektaş iş birliğine dayalı araştırması (%31) izlemektedir. Daha sonra resmi okulların bünyesinde mentörlük/meslektaş gözlem ve ya koçluğu (%29), kendi okulları dışındaki okullara gözlem ziyareti (%19), dış paydaşların oluşturduğu hizmet içi kurslar (ticari, kamu ve ya sivil toplum kuruluşları) (%14) ve kamu kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ile iş yerlerine gözlem ziyaretleri (%13) takip etmektedir. Araştırma ile paralellik gösteren TALIS anketine katılan çok sayıda ülkenin de hizmet içi eğitim kurslarına katılımları yoğunlukta iken öğretmenlerin kendilerine özgü yaptıkları araştırmalar ve

meslektaşlarıyla bu araştırmaları paylaşmaları araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bir diğer benzer sonuç ise Kayabaşı'nın (2012) yapmış olduğu çalışmada karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada da öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntem ve teknikler ve bunları tercih etme nedenleri incelenmiş ve öğretmenlerin genellikle grupla öğretim tekniklerinden problem çözmeyi ve beyin fırtınasını, geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinden ise düz anlatım yöntemini oldukça fazla kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlerin de öğretim yöntem-teknik ve stratejilere ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarından derslerinde genellikle öğretmeni merkeze alan yöntem-teknik ve stratejileri kullandıkları ifade edilmiştir (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal 2009). Farklı bir söylemle öğretmenlerin kendilerine özgü öğretim yöntem ve tekniklerden ziyade klasik yöntem ve teknikleri çoğunlukla kullandıkları görülmektedir.

Yurt dışında da bu durumu destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Öğretmenlerin daha çok klasik yöntem ve teknikleri kullandıkları kendi ürettikleri yöntem ve teknik kullanımından ve öğrenci merkezli ve aktif öğrenci katımlı eğitimden uzak durma davranışı gösterdikleri daha çok kendilerinin merkezde olduğu, öğrencileri kendilerinin yönlendirdiği ve dersin akışını belirledikleri bir sistemi daha çok kullandıkları belirtilmiştir (Marbach, Seal & Sokolove 2001; Junst, Licklider&Wiersema, 2003). Bu durumda yine öğretmenlerin alternatif ve özgün yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları söylenebilir.

5.1.1.4.Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Süresine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı internet ortamında harcadıkları ortalama sürelerle ilişkin dağılıma göre öğretmenlerin yaklaşık yarısının (164) mesleki gelişim amaçlı internet ortamında 0-10 saat arası zaman geçirdiği görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin 69'unun 61 saat ve üzeri, 51'inin 11-20 saat, 52'sinin 21-40 saat, 21'inin ise 40-60 saat gibi süreleri araştırmaya ayırdıkları görülmektedir. Öğretmenlerin sanal ortamda güncel eğitimi takip etmeye istekli olmaları ve elde edilen sonuçların iyi düzeyde olması öğretmenlerin gün içerisinde mesleki gelişim faaliyetlerinden olan meslektaş gözlemi, koçluk ve ya sosyal

etkinlikler için zaman ve fırsat bulamadığını düşündürebilir.

Araştırmada öğretmenlerin % 97'sinin veli toplantıları için; % 95.80'inin yöneticileriyle mesleki gelişim amaçlı geçirdikleri süre; dörtte üçünden fazlasının zümre öğretmenlerle yapmış oldukları paylaşım, görüşme, tartışma vb. gibi faaliyetler için; % 96'sının mesleğe yeni başlayan meslektaşları için; % 97'sinin diğer öğretmenlerin kendileri için yardım amaçlı; % 77'sinin Eylül-Haziran dönemlerinin yanında yapılan çeşitli seminerler vb. için; % 96'sının yöneticileriyle mesleki gelişim amaçlı 0-10 saat arası bir süre ayırdıkları ayırdığı görülmektedir. Mesleki gelişim amaçlı yapılan faaliyetlere ayrılan zamanların genellikle 0-10 saat aralığında olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenler için bu denli az vakit ayırmaları tecrübe ve deneyimlerden göreve yeni başlayan öğretmenlerin o denli az faydalanacağı ve bu tecrübeyi kazanana kadar denemelerde bulunacağı dolayısı ile daha iyi olabilecek bir sürenin yeterince verimli geçirilememesine neden olabilir. Eylül ve haziran aylarında da mesleki gelişim için ayrılan sürenin de yine (seminer süresini ortalama iki hafta olarak düşünürsek) yeterli olmadığı geriye kalan sürelerde okuldaki vaktin verimli geçirilmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin gerek meslektaşları ile gerekse yöneticileriyle olan iletişimlerinin eğitim öğretim süreci üzerindeki etkileri alan yazın incelendiğinde karşımıza çıkmakta ve öğretmenlerin bu iletişim süresini kendilerinin belirlediği düşünülebilir. Mesleki gelişim amaçlı toplantıların verimliliğinin artması açısından yine bu amaca yönelik kursların gerek yöneticilere yönelik gerekse öğretmenlere yönelik yapılması değer taşıyabilir. Şimşek ve Altınkurt'un (2009) araştırmasına göre öğretmenlerin genel olarak okul müdürlerinin iletişim becerilerini etkili bulmalarına rağmen bu özelliklerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özgan ve Aslan'ın (2008) yaptıkları araştırmada ise öğretmenler iletişim becerilerini geliştirmek için yöneticilerin eğitim almalarının gerektiğini ifade etmişlerdir.

OECD ülkelerinden hizmet içi eğitime katılım oranları en yüksek ülkeler ile Türkiye oranlarını karşılaştırdığımızda; öğretmenlerin % 91.5'inin katılımı ve 37.1 gün ile Meksika ilk sırayı alırken bunu; % 84.6 oranında katılım ve /33.1 gün ile İtalya; % 91.9 oranında katılım ve /32.7 gün ile Kore; % 88.3 oranında katılım ve /30.8 gün ile Bulgaristan; % 100 oranında katılım ve /25.6 gün ile İspanya takip

etmekte ve Türkiye oranlarının ise % 74.8 oranı ile katılım ile 14.9 ortalama gün sayısı olarak görülmektedir (TALİS 2013). TALİS sonuçlarında ülkemizin en mesleki gelişim açısından alt sıralarda olması ayrılan sürenin azlığı bakımından çalışmamız ile benzerlik göstermektedir. Bu da ülke olarak eğitim sistemimizin içerisine ihtiyaç odaklı mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenli olarak yerleştirilmesi ve öğretmenlere bunun için fırsatlar sunulmasının gerekli olduğunu düşündürebilir.

MEB 2018 Faaliyet raporunda ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hedeflenen faaliyet ve gün sayıları incelendiğinde ise; yıllık öğretmen başına düşen hizmet içi eğitim saati 20 saat olarak belirlenmiş ve 38.5 saat olarak gerçekleştirilmiş; liderlik ve sınıf yönetimi, yabancı dil, ölçme ve değerlendirme yetkinlik, teknolojiyi etkin ve verimli kullanma öğretim usulü, mesleki etik, materyal hazırlama, iletişim kurma kapsamında sertifika alan öğretmen sayısının diğer hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmen sayısına oranında ise hedeflenen oran %21 iken gerçekleşen oranın %4,48 olduğu göze çarpmaktadır. Buradan yola çıkarak ülkemizde hizmet içi eğitime önem verildiği öğretmenlerin bu eğitimlere büyük ölçüde katıldığı fakat öğretmenlerin asıl ihtiyaç duyduğu eğitim öğretimi geliştirme amaçlı eğitimlerin amacına ulaşamadığı görülmektedir. Bu sonuç da bize yine ihtiyaç analizi çalışmalarına önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

5.1.1.5.Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Demografik Değişkenlere Göre Analizlerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada okul türü değişkenine göre okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin genel liseler ile meslek liselerinde çalışan öğretmenlere oranla meslektaş koçluğu temelli mesleki gelişim faaliyetlerini daha az yaptıkları görülmüştür. Okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin genel liselerde ve meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre mesleki gelişim faaliyetlerine daha az katıldıkları anlaşılmaktadır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin ise genel liselerde ve meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre bireyselleştirilmiş mesleki gelişime daha az katıldığı ve öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri ile mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi ve bireyselleştirilmiş mesleki gelişim arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin genel ve meslek lisesi öğretmenlerine göre koçluk temelli MG faaliyetlerini daha az

yapmalarının sebebi meslek liselerinde daha çok uygulamaya yönelik etkinliklerin yapılması ve bu öğretimler sonucunda öğrencilerin ürettikleri ürünlerin olmasının beklenmesi olabilir.

Branş değişkenine göre ise sınıf öğretmenlerinin matematik-fen grubu öğretmenlerinden ve meslek dersi öğretmenlerinden daha az meslektaş koçluğu aldığı anlaşılmaktadır. Resim-Müzik-Beden Eğitimi öğretmenlerinin matematik-fen grubu öğretmenlerinden, meslek dersi öğretmenlerinden, edebiyat grubu öğretmenlerinden ve okul öncesi-sınıf öğretmenlerinden daha az mesleki gelişim faaliyetlerine katılım sağladığı ayrıca beden eğitimi öğretmenleri edebiyat grubu ve meslek dersleri öğretmenlerinden daha az mesleki gelişim faaliyetlerine katılım gösterdiği bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri meslek dersleri öğretmenlerinden daha az bireyselleştirilmiş mesleki gelişim faaliyetlerine katılmakta ve meslek dersleri öğretmenleri de Resim-Müzik-Beden Eğitimi öğretmenlerinden daha fazla bireyselleştirilmiş mesleki gelişim faaliyetlerine katılmakta olup; sporun ve sanatın gençler ve çocuklar için gerek fiziksel gerekse zihinsel faydaları bilindiğinden bu derslerin daha verimli ve güncel geçmesi bakımından bu branştaki öğretmenlerin mesleki gelişime bakışını olumlu yönde etkileyecek fırsatlar sunmak faydalı olabilir. Mesleki kıdem değişkenine göre ise; 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenler diğer öğretmenlerden daha fazla meslektaş koçluğu aldığı, öğretmenlerin kıdemleri ile katılım sağlanan mesleki gelişim faaliyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerden 21+ yıl kıdemi olanların ise, diğerlerine göre bireyselleştirilmiş meslek gelişim faaliyetlerini daha fazla aldıkları bunun yanında 21+ yıl kıdemi olanların, 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerden daha az mesleki gelişim faaliyetlerinin süresine ihtiyaç duydukları bulunmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre ise öğretmenlerin cinsiyetleri ile meslektaş koçluğu ve Katılım Sağlanan Mesleki Gelişim ile aralarında anlamlı bir fark olmamasının yanı sıra kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bireyselleştirilmiş Mesleki Gelişim ve Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Süresi ile aralarında anlamlı bir fark olmamasının yanında ise kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre ise meslektaş koçluğu, mesleki gelişim faaliyetlerinin süresi ve katılım Sağlanan mesleki gelişim ile eğitim düzeyleri arasındaki aritmetik ortalamalara bakıldığında anlamlı farkın lisansüstü mezunu  retmenlerin lehine olduğu; eğitim düzeyleri ile bireyselleştirilmiş mesleki gelişim arasında aritmetik ortalamalara bakıldığında ise lisansüstü mezunu  retmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

2018 yılı için Türkiye’de  retmenlerin %87’si lisans düzeyinden, %10’u lisansüstü eğitim düzeyinden, geriye kalan %3’  ise lisans altı eğitim düzeyinden mezundur. (Eğitime bakış 2018 izleme ve değerlendirme raporu) Alanyazın incelendiğinde  retmenlerin cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenine göre mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumları ve bunların eğitime etkileri ile ilgili çalışmalara rastlamak mümkündür. Toprak ve TaŐđın (2017), cinsiyet açısından lisansüstü eğitimi tercih etmeme nedenlerine göre erkek katılımcılarda en önemli neden lisansüstü eğitimin maddi y k getirmesi iken; kadın katılımcılar için lisansüstü eğitimin yoğun ve yıpratıcı olması Şeklinde ortaya çıkmıştır. Kayabaşı (2012) yapmış olduğu araştırmada  retmenlerin üretim yöntem ve tekniklerini tercih etme nedenleri ile cinsiyetleri arasında, mesleki kademeleri, mezun oldukları okul türü, eğitim kademeleri ve aldıkları eğitim türü ile arasında anlamlı bir fark bulunamamıŐtır. Bozak ve Demirtaş’ın (2017) yaptıkları çalışmada ise erkek katılımcıların, meslektaş rehberliğinin (koçluğu); kendi olumlu yönlerini saptayarak motivasyonlarının arttıracadı, meslektaşları ile yardımlaşma ve işbirliğini artıracadı, mesleki öz farkındalık düzeylerini artırmalarına aynı zamanda çözmemekte zorluk çektikleri eğitim üretim problemlerine ilişkin işbirliği alternatif çözümler üretmelerine fayda sağlayacadı ile ilgili olumlu ifadelerin olduğu maddelere ilişkin katılım düzeylerinin, kadın meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Farklı branşlardan  retmenlerin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla mesleki gelişime olumsuz bir bakış açısı sergilendiği göze çarpmaktadır (ifti, 2008; Aydoğan, 2002).

Mesleki gelişime bu olumsuz bakış açısı etkinliklerin uygulama sürecindeki problemlerinden ve  retmenlere sağlanan fırsatların yetersizliğinden kaynaklanabilir.

A.B.D.’de öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi için 50 eyaletten toplanan veriler ile yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuçlar arasında; öğretmenin aldığı branş eğitiminin derecesi ve sertifikası gibi öğretmen niteliğinin kişisel özellikleri de, öğrenci başarısı ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olup öğrenme çıktılarıyla öğretmenin son mezun olduğu eğitim düzeyi (yüksek lisans diplomasına sahip öğretmenlerin oranı) de pozitif fakat daha zayıf bir ilişkiye sahiptir (Darling-Hamond, 2000, 23; akt. İlğan, 2013).

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey – TALIS) raporuna göre Türkiye, Danimarka, İzlanda ve Slovakya’daki öğretmenlerin %25inin son 18 ayda herhangi mesleki gelişim faaliyetine katılmadığı ve katıldıkları etkinlik günlerinin de az olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerine katılan öğretmenlerin de yaklaşık dörtte birinin faaliyetleri çok etkili bulunduğu ve eğitim düzeyleri daha düşük olan (lise-önlisans) öğretmenlerin, daha yüksek (lisans ve lisansüstü) olanlara göre göre mesleki gelişim etkinliklerine daha az katıldıkları göze çarpmaktadır (TALIS 2013).

Araştırma sonuçları ve alan yazın dikkate alındığında demografik değişkenlerin mesleki gelişim üzerindeki etkilerinin ortak bir noktada bulunduğu söylenebilir. Yani ülkemizde ve yurtdışında gerek güncel eğitim öğretim etkinliklerini takip edebilmek açısından gerekse öğretmenlerin kendi aralarında ve yöneticileriyle ilişkilerinde eğitim öğretimi geliştirmek amaçlı düzenli ve teşvik edici uygulamalara ve eğitimlere ihtiyaç vardır diyebiliriz. Çünkü hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ihtiyaçları çağın getirdiği yeniliklere göre göre farklılaşmakta ve güncel tutulmaya gereksinim duymaktadır. Bu da öğretmenlerin hem mesleki gelişime karşı duyarlı olmaları hem de zaman ayırmaları ile mümkün olabilir.

5.1.2.Öğretmenlerin İş Doymu Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada iş doymu ölçeğinin; ‘imkân ve başarının takdiri’ alt boyutunun ortalaması ile ‘öğretmenlik işinin verdiği tatmin’ boyutlarının ortalamalarının oldukça yüksek çıkmakla birlikte; ‘mesleğin sunduğu kariyer ve gelişme imkânları alt boyutunun ortalamasının ise ortalama değerinin biraz üstünde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin genel olarak işlerinden memnun olmalarının nedenleri

arasında öğrenci çıktıklarından duydukları doyum, tatil zamanları ve sosyal ilişkiler gibi etmenler sayılabilir. Bunların yanı sıra öğretmenlik mesleğini severek ve isteyerek seçmek de meslek yaşamında etkili olabilmektedir. Okullarda yöneticilerin öğretmenlerin başarıları karşısındaki tutumları öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Örneğin Öztürk'ün (2006) çalışmasında okul müdürlerinin tutumlarının öğretmenlerin iş doyumları üzerinde etkili olduğunu bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinde ders saatlerinin ayarlanması durumunda gerek lisansüstü eğitim fırsatlarına gerekse diğer mesleki gelişim faaliyetlerine katılım için zaman ayrılabilmesi de sunduğu kariyer imkânları bakımından öğretmenler tarafından yeterli seviyede olabilir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları arasında anlamlı farkın erkek öğretmenlerden yana olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile İş yerinin sunduğu imkan ve başarının takdiri ve Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları arasında anlamlı farkın genel liselerde çalışan öğretmenler lehine olduğu; Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin ile okul türü arasındaki anlamlı farkın ise mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iş doyumları bakımından en yüksek ortalamaya genel lise öğretmenlerinin sahip olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada ele alınan iş doyumunun üç boyutunda da erkek öğretmenlerin iş doyumunu düzeyinin yüksek çıkmasının nedeni olarak mesleki gelişime ayırabildikleri vaktin ve okulda kalma süresi bakımından daha fazla zamana sahip olma imkânlarının kadın öğretmenlerden daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmenlerin İş Doyumunun Alt Boyutlarının Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin sonuçlarda ise İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri ve Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin boyutunda en yüksek ortalamaya matematik-fen öğretmenlerinin sahip olduğu görülmüştür. Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları boyutunda ise en yüksek ortalamaya meslek dersi öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada İş Doyumunun Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin sonuçlarda ise İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri ve Öğretmenlerin Branşları ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânlar boyutlarında lisansüstü eğitim gören öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin boyutunda lisan mezunu öğretmenlerde iş doyumunu düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmamızla benzer olarak lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla iş tatminine sahip olduğu (Ghosh, 2013), iş değerlerinin erkekler ve kadınlar arasında yüksek düzeyde benzerlik (Beutell ve Brenner 1986) gösterdiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin İş Doyumu Alt Boyutları Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin sonuçlar incelendiğinde İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdiri, Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin ve Öğretmenlerin Branşları ile Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları boyutlarında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Xiaoyan Gu'nun, (2016) öğretmen iş doyumunu ile kıdem arasında bir ilişki olup olmadığını incelediği çalışmasında öğretmenlik deneyiminin artmasıyla birlikte öğretmenlerin çalışma yükünden daha az memnun oldukları belirtilmiştir. Buna karşın Mete'nin (2006) sınıf ve branş öğretmenlerin iş doyum düzeyleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş doyum düzeyleriyle kıdemleri arasında farklılık olduğunu kıdemleri 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Meslektaş Ders Gözlemi, Son 2 Yılda Gidilen Mesleki Gelişim Faaliyetleri Bu Faaliyetlere Ayrılan Kişisel Bütçe ile İş Doyumunun Alt Boyutları Arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı meslektaşları ile yaptıkları gözlem etkinlikleri ve ortaya çıkan etkileşim arttıkça iş doyumlarının, İşyerinin Sunduğu İmkân ve Başarının Takdirinin artış gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı harcadıkları para arttıkça düşük düzeyde de olsa iş doyumları da artış gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı aldıkları çeşitli hizmet içi eğitim seminerleri, katıldıkları toplantılar vb. arttıkça İşyerinin Sunduğu İmkânların ve Öğretmenlik İşinin Verdiği Tatmin de artış

gösterdiği gibi az da olsa Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları ve Mesleğin Sunduğu Kariyer ve Gelişme İmkânları da arttığı görülmüştür.

TALIS verilerine göre mesleki gelişim etkinliklerine katılım için ödeme yaptığını belirten öğretmenlerin, bu etkinlikler için ödeme yapmayan öğretmenlere göre daha fazla mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları ve bu yönde istekli oldukları görülmektedir. Bu bilgiden de yola çıkarak ülkemizde de mesleki gelişim faaliyetleri için makul bir ücretin alınması ve bunun sonucunda daha kapsamlı eğitimler verilebilmesi düşünülebilir.

Chamundeswari (2013) çalışmamızı destekleyen şu sözleri göze çarpmaktadır: Öğretmenlerin iş doyumları ve Eğitimin kalitesi arasında pozitif bir korelasyon söz konusudur. Öğretmenin iş tatmini ilgilerini, mesleğine karşı motivasyonlarını ve tutumlarını belirler böylece iş doyumunu hem eğitim kalitesini hem de öğretmenin mesleki performansını etkiler. Peršēvica (2011)'in yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin mesleğinden çoğunlukla memnun oldukları fakat en çok maaştan memnun olmadıkları (%61) belirtilmiştir. Ho ve Au (2002) nin araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri, geliştirdiği Öğretim Memnuniyeti Anketi (TSS) ile ölçülmüştür. Uygulanan ölçek sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyum düzeyinin oldukça yüksek olduğunu görülmektedir. Sutep Sooksawang'ın (1995) İş Tatmini ile ilgili çalışmasında öğretmenlerin en yüksek memnuniyet düzeyinin mesleki durum boyutunda, en düşük düzeyin ise maaş olduğu bulunmuştur.

Alanyazın incelendiğinde; branş ve sınıf öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin medeni durum, yaş ve kıdeme göre değişmediği görülmektedir (Çelik, 2003; Kağan, 2005; Mete, 2006; Sulu, 2007; Gürbüz, 2008). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin maaşlarındaki farklılığa göre değişmediğini belirten çalışmaların (Mete, 2006; Gürbüz, 2008) dışında, değiştiğini gösteren (Marx ve Granger, 1992; Hosp ve Reschly, 2002; Çelik, 2003; Kağan, 2005) çalışmalar da karşımıza çıkabilmektedir. Öğretmenlerin iş doyumlarını inceleyen araştırmaları genellikle branş ve ilköğretim öğretmenleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Oysa okulöncesi eğitimin, çalıştıkları yaş grubundan yola çıkarak sonraki eğitim kademeleri için hazırlayıcı bir

rol üstlenmeleri bakımından daha çok araştırmaya dahil edilmesi olumlu sonuçlar sağlayabilir.

Şahin ve Dursun'un (2009) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaşlarına, medeni durumlarına, kıdemlerine ve aylık gelire göre değişmediği vurgulanmıştır. Yöneticilerinden başarılarına dair takdir gören öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin, takdir görmeyenlere göre yüksek olduğu aynı zamanda okulun maddi olanaklarını yeterli gören öğretmenlerin, okulun maddi olanaklarını yeterli görmeyen öğretmenlere göre dışsal ve genel iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin sadece çalışma süreleri (Ayan, Kocacık ve Karakuş, 2009) bakımından farklılaştığı ve öğretmenin iş doyumunu ile iş yerinin olumlu koşullarıyla arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirten (National Center for Education Statistics (NCES), 1997) çalışmalara da rastlamak mümkündür.

Araştırma sonuçlarından ve yukarıda belirtilen verilerden yola çıkarak eğitime ayrılan bütçenin OECD ülkeleri ortalamalarının altında kalması bakımından ülkemizde öğretmenleri özellikle mesleki gelişim faaliyetleri için daha fazla bütçenin ayrılması eğitim öğretim çıktıları için faydalı olabilir. Bunun yanında öğretmenlerin iş doyumlarını arttıran ve azaltan faktörlerin, branşlar arasındaki bir takım farklılıkların ve ihtiyaçların olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arttıkça eğitim öğretime vereceği katkının daha etkin olacağı ve bu durumun öğrenci çıktısı üzerinde de etkili sonuçlar doğuracağı belirtilebilir. Öğretmenlere eğitim öğretimi geliştirmek amaçlı sunulan tüm fırsatlar ve bu fırsatların öğretmenler tarafından başarıya dönüştüğü zamanlarda verilen olumlu dönüt ve takdirler, eğitime yeni bir soluk verip çağdaş ve güncel eğitim için büyük fırsatlar sunacağı söylenebilir.

5.2.Öneriler

1. Öğretmenlerin ders aralarında mesleki gelişim amaçlı kitap okuma ve ya güncel akademik çalışmaları takip edebilmeleri için okullarda öğretmenler için araştırma odası ve ya mesleki gelişim odası oluşturulabilir.
2. Öğretmenlerin akademik çalışma yapabilmesi ve araştırma inceleme becerilerini arttırabilmeleri için lisansüstü eğitim, kongrelere katılım ve bildiri sunma gibi mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik MEB tarafından teşvik edici yasal düzenlemeler yapılabilir
3. Öğretmenlerin her branşa ve girdikleri derse uygun öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili olabilecek materyalleri oluşturabilmeleri için maddi destek ve bu konuya ilişkin hizmet içi eğitimler ihtiyaca yönelik düzenlenebilir.
4. Gerek öğretmenlerin gerekse okul yönetiminin dış paydaşlar ile iletişim ve etkileşimini kolay sağlayabilmesi akademik uzmanlardan yardım alabilmeleri için düzenli ve sistemli seminer ve ya eğitimlerin uzmanlar tarafından öğretmenlere verilmesi ve uzmanların eğitimleri uygulamalı olarak yürütmeleri sağlanabilir. Bu eğitimler esnasında uzmanların öğretmenleri alanda araştırma ve incelemenin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirmeleri ve öğretmenleri bu yönde motive etmeleri sağlanabilir.
5. Dış paydaşlar ile yapılabilecek projeler için öğretmenlere yılsonlarında yapmış oldukları başarı ve projeler ile ilgili başarı takdir sistemi ve meslektaşları ile paylaşımlarını arttırmak amaçlı MEM bünyelerinde her okula ait mesleki gelişim profili oluşturulup geri dönütler verilebilir.
6. Öğretmenlerin meslektaş gözlem ve koçluğu yapabilmeleri meslektaşlarıyla bilgi ve tecrübe paylaşımları yapabilmeleri için ders saatlerinin dönem başlarında düzenlenmesi ve bunun sistematik hale getirilmesi sağlanabilir.
7. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ve kendilerine özgü materyal geliştirebilme becerilerini arttırabilmeleri için tecrübeli ve alanında başarılı öğretmenlerin rehberlik yapabilmeleri ve ders saatlerinin ayarlanması bunun yanı sıra bu öğretmenlerin gelişimlerinin takibi okul bazında oluşturulacak mesleki gelişim sistemi ile yapılabilir.
8. Öğretmenlerin birbirlerine ayırdıkları sürenin ve bilgi alışverişinin yüksek düzeyde olması ve öğrenci çıktıklarına etkilerinin değerlendirilebilmesi için

düzenli olarak okul saati dışında sosyal ve eğitim amaçlı toplantılar planlanabilir.

9. Öğretmenlerin önerilen mesleki gelişim faaliyetlerine katılabilmeleri için, öğretmenlerin fikirleri alınıp ihtiyaç analizi yapılarak her bir branşa özgü uygulamalı eğitimlerin planlanması,
10. Klasik mesleki gelişim faaliyetleri (Kurs, seminer ve konferanslar) dışında öğretmenlerin özgün mesleki gelişim modellerinden daha sık faydalanması,
11. Mesleki gelişim faaliyetlerinin sürekli ve sistemli olarak devam ettirilmesi,
12. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin artırılması ve mesleğe karşı olumlu tutumlarının daha da geliştirilmesi için başarı takdiri konusunda MEM bünyelerinde mesleki gelişim takip bürolarının tasarlanması dolayısı ile öğretmenlerin yapmış oldukları faaliyetlerin sistematik olarak takibinin sağlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitime etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları: Ankara Gazi Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Ortaöğretim okullarında değerlerle yönetim, örgütsel adalet ve iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 50-68.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155-176.
- Ayan, S., Kocacık, F., & Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumları düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 18-25.
- Aycavıl, H., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 357-383.
- Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Aydoğan, İ. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri* (Kayseri ili Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baird, W., & Rowsey, R. (1989). A survey of secondary science teachers' needs. *School Science and Mathematics*, 89, 272-284.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1971). *Psychological modelling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton Inc.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school Systems come out on top*. London: McKinsey.
- Bascia, N. (1994). *Unions in teachers' professional lives: Social, intellectual and practical concerns*. New York: Teachers' College Press.
- Bascia, N. (2001). The other side of the equation: Professional development and the organizational capacity of teacher unions. *The Research Network on New Approaches to Lifelong Learning*, 14(3), 1-19.
- Başaran, Y. ve Göksoy, S. (2018). Anaokulunda meslektaş gözlem ve yardımı: Neden ve nasıl yapılmalı? *Researcher*, 6(1), 451-472.
- Bell, M. (2005). *Peer observation partnerships in higher education*. Milperra, NSW: HERDSA Inc.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bowers, D. L. (1999). *Teachers' Use of Peer Observation and Feedback as a Means of Professional Development*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.
- Bozak, A., Yıldırım, M. ve Demirtaş, H. (2011). An alternative method for professional development of teachers: Peer observation. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 12(2), 65-84.

- Bozak, A., & Demirtaş, H. (2017). Alternatif bir mesleki gelişim yönetimi olarak meslektaş rehberliğinin uygulanabilirliği ve etkililiği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16-40.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- British Council (2010). Peer observation. 1 Şubat 2018 de, <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/teachers/teacher-development-tools/peerobservation/how-give-receive-feedback> adresinden alındı.
- Brown, E. L. (2008). From professional development to professional learning. *Sage Journals*, 89(10), 755-761.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim*, 204, 114-134
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 31-50.
- Bümen, N. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 21-57.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analiz kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Centers, R. & Bugental, P. (1966). Intrinsic and extrinsic job motivations among different segments of the working population. *Journal of Applied Psychology*, 50, 193-197.
- Chalapirom, B. (1990). *Teachers' Work Satisfaction in Demonstration Secondary Schools under Ministry of University Affairs, Bangkok*. Unpublished master thesis, Chulalongkorn University, Bangkok.

- Chamundeswari, D. S. (2013). Job satisfaction and performance of school teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 420-427.
- Çakır, İ. (2004). *Fen bilgisi öğretmenlerine ders destek materyali hazırlama ve kullanma becerisi kazandırmaya yönelik bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile Yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Çelik, H. (2003). *Fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji öğretmenlerinin iş doyumu (Kırıkkale il örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çokluk, Ö.; Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Davis, K. (1988). *İşletmelerde insan davranışı ve örgütsel davranış* (Kemal Tosun, Çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Dessler, G. (1983). *Human behavior: Improving performance at work*. Virginia: Reston.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*. 25(2), 27-37.

- Değirmencioğlu, C. ve Kckahmet, L. (1999). *ğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ege, B. (2000). *İřđören tatminini etkileyen faktörler ve iřđören tatmini ile iřđören davranışı ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Elıek, Z. (2016). *ğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme alışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Erdem, A. R. ve şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108.
- Erdil, O.; Keskin, H.; İmamğlu, S.Z. ve Erat, S. (2004). Yönetim tarzı ve çalışma koşulları, arkadaşlık ortamı ve takdir edilme duygusu ile iş tatmini arasındaki ilişkiler : tekstil sektöründe bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5(1), 17-26.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Beta Yayınları
- Erdoğan, H. (2002). *Personel Devri ve İş Tatmini ile İçten Ayrılma Düşüncesi Arasındaki İlişkiyi lmeye Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkmen, T., şencan H.(1994). *rgt kültürünün iş doyumunu üzerindeki etkisinin otomotiv sanayide faaliyet gösteren farklı büyüklükteki iki işletmede araştırılması*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları
- Eğitim-Bir-Sen (2004). *ğretmen Sorunları Araştırması*. Ankara: EBS
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Avcığlu Basım Yayım.
- European Commission (2002). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe: Volume 3. Directorate-General for Education and Culture.

- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*. 47(1), 335-397
- Ghosh, M. (2013). Job satisfaction of teachers working at the primary school. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(7), 1-5.
- Glenn, N.D., Taylor R. D. , Weaver C.N. (1977). Age and job satisfaction among males and females: A multivariate multi-study. *Journal Of Applied Psychology*, 62, 190-193.
- Gu, Xiaoyan. (2016). *Teacher Job Satisfaction in Public Schools: The Relation to the Years of Teaching Experience*. Unpublished Master Thesis, State University of New York, USA.
- Guttek, G. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Nesrin Kale, çev.). Ankara: Ütopya.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z., & Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitim denetiminde alternatif yaklaşımlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 61-78.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, M., Hamzaj, Y.A. ve Baldan, B. (2016). Milli eğitim şuraları kararlarında ve kalkınma planlarında öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 39-56.
- Hall, C. & Coles, M. (1999). *Children's reading choices*. USA: Routledge.
- Hanna, H. J. (1988). *A Case Study of Instructional Improvement Through Peer Observation in a Suburban High School*. Unpublished Doctoral Dissertation, Portland State University, USA.

- Harris, B. (2000). A strategy for identifying the professional development needs of teachers: A report from New South Wales. *Journal of In-Service Education*, 26, 25-47.
- Hatip, F. (2006). *Öğretmenler arası gözlem çalışmalarının öğretmen gelişimindeki rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ho, C.L. & Au, W.T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Hops, J., & Reschly, D. (2002). Regional differences in school psychology practice. *School Psychology Review*, 31,11-30.
- Hunzicker, J. (2010). Characteristics of effective professional development: a checklist. Online Submission. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf>, ERIC veri tabanından 13.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- Hürsen, C. (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities. *Procedia Technology*, 1, 420-425.
- Indhumathi, S. (2011). *Job Satisfaction, Occupational and Organizational Commitment and Performance of Teachers at the Secondary Level*. Unpublished master thesis, Tamilnadu Teachers Education University, Chennai.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri . *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 41-56.
- İzmirli, Ö. Ş.; Odabaşı, H. F. ve Yurdakul, I. K. (2012). Dönüştürücü öğrenme kuramı ve öğretmen yetiştirme üzerine kavramsal bir çözümleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 169-177.
- Jaafar, S. B., & Anderson, S. (2007). Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in Canada. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(2), 207-227.
- Jones, E.A., Voorhees, R.A. & Paulson, K. (2002). Defining and assessing learning: exploring competency-based initiatives, Washington: Council of the National

Postsecondary Education Cooperative (NPEC), U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

- Jovanova-Mitkovskaa, S. (2010). The need of continuous professional teacher development . *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2922-2926.
- Jungst, S., Licklider, B., & Wiersema, J. (2003). Providing support for faculty who wish to shift to a learning-centered paradigm in their higher education classrooms. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 3, 69-81.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2008). Öğretmenlikte mesleki gelişim modelleri. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), Öğretmenlikte mesleki gelişim, s. 1-28. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1809.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 58-66.
- Kağan, M. (2005). *Devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaaslan, A. D. (2003). *Teachers' Perceptions of Self-initiated Professional Development: A case Study on Baskent University English Language Teachers*. Unpublished Master Thesis, ODTU, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karadal, H. (1999). *Yönetici yaşam biçimleri ile yöneticininine etkinliği ve iş tatmini arasındaki ilişki: Bazı sektörlerde bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 193-209.
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2013). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 108-122.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Katılmış, A., Çelik, H., & Kop, Y. (2013). Türkiye'de yüksek lisans öğreniminde

yaşanan sorunlar: Sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 108-122.

Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedeni. *Balıkesir Sosyal Bilimler Dergisi*, 45-65.

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 1-36.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 150-170.

Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Ling, L. M., & MacKenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 87-98.

Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal Research in Reading*, 32(2), 199-214.

Lomas, L., & Nichollas, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education*, 11(2), 137-149.

Luthans F., Thomas L.T. (1987). The relationship between age and job satisfaction: Curvilinear results from an empirical study: A research note. *Personel Review*, 18(1), 23-26.

Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies In Continuing Education*, 29(2), 207-221.

Marbach, G., Seal, O., & Sokolove, P. (2001). Student attitudes and recommendations on active learning. *Journal of College Science Teaching*, 434-438.

Marshall, B. (2004). Learning from the academy: From peer observation of teaching to peer enhancement of learning to teaching. *Journal of Adult Theological Education*, 1(2), 185-204.

Marx, E., & Granger, R. (1992). The policy implications of job satisfaction ratings

for recruiting and retaining early childhood teachers. *Child and Youth Care Forum*, 21(4), 229-246.

McAleese, W.R. (1973). Microteaching: A new tool in the training of teachers. *Educational Review*, 25, 131-142.

McLaughlin, M. W. (1997). Rebuilding teacher professionalism in the United States. In A. Hargreaves, & R. Evans (Eds.), *Beyond educational reform. Bringing teachers back in* (pp. 77–93). Buckingham: Open University Press.

Muijs, D., Day, D., Harris, A., & Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: An overview. In B. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 149-175). Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.

MEB. (2011). Ulusal öğretmen strateji belgesi. Erişim adresi: <http://egitim.erzincan.edu.tr/userfiles/ulusalogr.doc>.

MEB. (2008). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

MEB. (1999). 16. Milli Eğitim Şûrası. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

MEB (1995). Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, 30.1.1995/2423.

Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Minxuan, Z. & Lingshuai, K. (2012). An exploration of reasons for Shanghai's success in the OECD program for international student assessment (PISA) 2009. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 124 – 162.

National Staff Development Council. (2001). *NSDC's standards for staff development*. Oxford, OH: Author.

- Norton, M. Scott. (1999). Teacher retention: Reducing costly teacher turnover. *Contemporary Education*, 70(3), 52-55.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: an international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- Oshagbemi, T. (2000). Is length of service related to the level of job satisfaction?, *International Journal Of Social Economics*, 27 (3), 213–226.
- Oshagbemi, T. (2003). Personal correlates of job satisfaction: emprical evidence from UK universities. *International Journal of Social Economics*, 30(12), 1210-1226.
- Okpara, J.O., Squillace M. & Erondy E.O. (2005). Gender differences and job satisfaction: A study of university teachers in the United States. *Women in Management Review*, 20(3), 177-190.
- Ören, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2010). Hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-158.
- Özan, M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Eursian Journal of Educational Research*, 24, 153-160.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi*. Ankara: TED.
- Özer, B. (1990). Öğretmenlerin uzaktan eğitim yaklaşımıyla sürekli eğitimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 73-76.
- Özgan, H., & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim

biçimlerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.

ÖSYM. (2012). 2011-2012 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. <http://osym.gov.tr/belge/1--13575/2011--2012--ogretim-yili-yuksekokretim--istatistikleri.html>.

Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zeka yetenekleri iş soyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya .

Perševica, A. (2011). The significance of the teachers job satisfaction in the process of assuring quality education. *Problems of Education in the 21st Century*, 34, 98-109.

Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques*. 85(6), 38-43.

Roberts, T. G. & Dyer, J. E. (2004). Inserviceneeds of traditionally and alternatively certifiedagri culture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 45(4) 57-70.

Saal, F.A. & Knight P.A. (1988). *Industrial and organisational psychology. Science and practice*. USA:Brooks/Cole Publisher.

Salade, D. (1995). *Education and personality*. Cluj-Napoca: House of Science Book.

Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149–157.

Saracaloğlu, A. S., & Yenice, N. &. (4–5 Mayıs 2006). Öğretmen Adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu* . Çanakkale.

Scotchmer, M., McGrath, D. J., & Coder, E. (2005). Characteristics of public school teachers' professional development activities: 1999-2000. NCEs Issue Brief 2005-030. National Center for Education Statistics.

- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shohel, M., & Banks, F. (2012). School-based teachers' professional development through technology enhanced learning in Bangladesh. *An International Journal of Teachers' Professional Development*, 16(1), 25-42.
- Shortland, S. (2004). Peer observation: A tool for staff development or compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28(2), 219–228.
- Sıcak, A.ve Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33.
- Sooksawang, Sutep. (1995). *Teachers' Satisfaction in Work Practice of Extended Schools, Under the Office of Khon Kaen Primary Education*. Unpublished master of education thesis. Khon Kaen University, Thailand.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler, psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (1999). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. USA: Corwin Press.
- Sulu, H. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sumak, M., & Özgan, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal, sosyal ve ruhsal yeterlilikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 261-288.
- Şahin, H., & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneğı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 160-174.

- Şen, Ö. (2008). Comparing peer and self-observation conducted by university preparatory school EFL teachers. Unpublished Master Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Şimşek, Y., & Altinkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 17, 136-151.
- Tasnım, S. (2006). *Job Satisfaction Among Female Teachers: A Study on Primary Schools in Bangladesh*. Unpublished master thesis, University of Bergen, Norway.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Toprak, E., & Taşğın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü yapma nedenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 601-614.
- UNESCO. (2012). Unesco strategy on teachers (2012-2015). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf>
- Uştu, H.; Taş, A.M.; Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15-23.
- Uusen, A., & Mürsepp, M. (2012). Gender difference in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1795-1804.
- Yadigaroglu, M. (2014). *Kimya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi modeline yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yalçınkaya, M., Koşar, D., & Altunay, E. (2014). Araştırma görevlilerinin bilim insanı yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1009-1034.

- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yates, S.M. (2007). Teachers' perception of their professional learning activities. *International Education Journal*, 8(2), 213-221
- Yılmaz, H. ve Kocasaraç, H. (2010). Hizmet içi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.
- Yılmaz, K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 2(2), 1-14.
- Zengin, N. (2003). Gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma hakkında. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 131-149.

EKLER**EK-1 Mesleki Gelişime Katılım Durumu Ölçeği**

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde gerçekleştirmekte olduğum “*Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*” konulu yüksek lisans tezi için hazırlamış olduğumuz ölçek formu yer almaktadır. Ölçekte “kişisel bilgiler” bölümü, “Mesleki Gelişime Katılım Durum Anketi” ve son olarak “İş Doyumu Ölçeği” yer almaktadır. Araştırmanın başarılı olabilmesi için vereceğiniz yanıtların içten ve güvenilir olması esastır. Yanıtlarınız üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacaktır. Değerli vaktinizi ayırıp, araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç. Dr. Abdurrahman İLÇAN
Danışman

Yağmur BAŞARAN
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi
Düzce Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu
Çocuk Gelişimi Bölümü Öğretim Görevlisi

EK-2 Veri Toplama Araçları

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

Okul Türünüz:	Okul Öncesi ()	İlkokul ()	Ortaokul ()	Genel Lise ()	Meslek Lisesi ()
Branşınız	Sınıf Öğretmeni	Edebiyat, Tarih, Coğrafya		Yabancı Dil	Din Kültürü
	Matematik / Fen	Okul Öncesi		Meslek Dersi	Diğer
Cinsiyetiniz	Kadın ()			Erkek ()	
Mesleki Kıdem	0-2 yıl arası	3-5 yıl arası		6-10 yıl arası	
	11-15 yıl arası	16-20 yıl arası		21 ve üzeri	
Öğrenim Durumunuz	Ön Lisans ()		Lisans ()		Lisansüstü ()

Mesleki Gelişim: Mesleki gelişim, öğretmenin yüksek standartlarda öğretim yapabilmesi için kapasitesini artırmak amaçlı yenilikleri takip ederek kendini teknik, sosyal ve kavramsal (alan bilgisi) anlamda geliştirmesidir. **NOT:** Eylül ve Haziran aylarında yapılan öğretmen seminerleri mesleki gelişim faaliyeti olmakla birlikte, yalnızca akademik anlamda fiilen yapılan şu nitelikteki veya benzeri faaliyetlerin dikkate alınması uygun olacaktır: Seminer çalışmaları sırasında, bir öğretmenin veya uzmanın, yapmış olduğu herhangi mesleki sunum, paylaşım, tartışma, zümre toplantısı vb.

Aşağıda yer alan 1-15 arası soruları 2017-2018 öğretim yılının başı (01 Eylül 2017) itibariyle şu ana kadar geçen süreyi dikkate alarak cevaplayınız.

MESLEKİ GELİŞİM FAALİYETLERİNE KATILIM DURUMU	Hiç	1	2	3	4 ve fazlası
1) Sınıf ortamında ve ya herhangi bir eğitim öğretim ortamında herhangi bir meslektaşınızı mesleki gelişim amaçlı kaç defa gözlediniz?					
2) Sınıf ortamında veya herhangi bir eğitim öğretim ortamında mesleki gelişim amaçlı herhangi bir meslektaşınız sizi kaç defa gözledi?					
3) Meslektaşlarınızla kaç defa gözlem öncesi görüşme yaptınız?					
4) Meslektaşlarınızla kaç defa gözlem sonrası görüşme yaptınız?					
5) İnternette veya video şeklinde mesleki gelişim amaçlı herhangi bir öğretmeni ders anlatırken kaç defa izlediniz?					
Meslektaşlarınızla ders gözlemi yapmış iseniz 6. soruyu cevaplayınız, yapmadıysanız 7. soruya geçiniz.					
6) Meslektaşlarınızla yapmış olduğunuz ders gözlemleri ve etkileşim sonrası öğretiminizde olumlu yönde meydana gelen değişim için aşağıda yer alan seçeneklerden sizin için uygun olanı işaretleyiniz. A) Çok B) Kısmen C) Az D) Neredeyse Hiç					
7) Mesleki gelişim amaçlı kaç kitap okudunuz?					
8) Mesleki gelişim amaçlı kaç tane makale okudunuz?					
9) Mesleki gelişim amaçlı izleyici olarak katıldığınız kongre / konferans / sempozyum sayısı?					
10) Kendinize ait veya ortak bir çalışma için katıldığınız					

kongre / konferans / sempozyum sayısı?					
11) Herhangi bir eğitim kongresi veya sempozyumunda sunduğunuz bildiri veya poster sayısı?					
12) Yöneticileriniz ile eğitim öğretim etkinliklerinizi geliştirmek amacı ile yaptığınız toplantı sayısı?					
13) Zümre öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunduğunuz faaliyet / etkinlik sayısı?					
14) Çalıştay, seminer, hizmet içi eğitim / mesleki gelişim faaliyetine katılım sayınız?					
15) Son iki (2) yılda katıldığınız mesleki gelişim amaçlı hizmet içi eğitim, toplantı, seminer vb. etkinlikler sınıf içi uygulamalarınızı ne ölçüde olumlu etkiledi? 1() Çok etkiledi 2() Az etkiledi 3() Kısmen etkiledi 4() Hiç etkilemedi					
Aşağıda yer alan 16-23 arası sorular için mesleki yaşantınız boyunca geçen süreyi dikkate alarak cevaplayınız. İlgi ifade için tahmini katılım sayısını yazmanız yeterlidir.					
	Hiç	1	2	3	4 ve fazlası
16) Kendinize özgü olduğunu düşündüğünüz öğretim yöntem ve teknik sayısı?					
17) Eğitim ve öğretim konulu katılım sağladığınız proje sayısı?					
18) Eğitim öğretim konulu yaptığınız sergi sayısı?					
19) Kendinizin hazırlamış olduğu eğitim öğretim materyali sayısı					
20) Okulunuz ve mesleki gelişiminiz amaçlı öğrencilerinizle dış paydaşlar ile (üniversite, sivil toplum örgütleri, belediyeler..) yapmış / katılım sağlamış olduğunuz çalışma veya proje sayısı?					
21) Dış paydaşlarınızla (üniversite, belediyeler diğer kuruluşlar) eğitim öğretimi geliştirmek adına kurduğunuz iletişim(girişim) sayısı?					
2) Resmi (formal) seminer ve eğitimler dışında kendi mesleki ve öz gelişiminiz için katıldığınız kurs veya seminer sayısı?					
23) Bir uzmandan (öğretim üyesi ve ya alanında uzman bir kişi) mesleki gelişim amaçlı talep ettiğiniz yardım sayısı?					

Aşağıda yer alan etkinlikler (24-31 arası sorularda) başlangıç tarihini 01 Eylül 2017 olacak şekilde, emin olmadığınız durumlarda ise süreyi yaklaşık olarak (tahmini) şekilde yazınız.

MESLEKİ GELİŞİM FAALİYETLERİNE KATILIM MİKTARI	
24) Eğitim öğretim etkinliklerinizi geliştirmek / iyileştirmek amacıyla internet ortamında araştırma yapmak için geçirdiğiniz süre?	.....saat
25) Veli toplantılarınız için harcadığınız toplam süre?	.....saat
26) Eğitim öğretim amaçlı yöneticilerinizle harcadığınız toplam süre?	.....saat
27) Zümre öğretmenler ile yapmış olduğunuz mesleki konulardaki paylaşım, görüşme, tartışmaların toplam süresi?	.....saat
28) Meslekte yeni olan meslektaşlarınıza mesleki amaçlı	.....saat

yardımlar için harcadığınız sürenin toplamı?	.....saat
29) Meslektaşlarınızın gelişim amaçlı sizin için harcadıkları sürenin toplamı?	.....saat
30) Çalıştay, hizmet içi eğitim ve Haziran ve Eylül aylarında okullarda yapılan seminerler (Verilecek süre için yalnızca fiilen yapılan akademik anlamdaki çalışmalar baz alınmalıdır) için harcadığınız sürenin toplamı?	.....saat
31) Eğitim faaliyetlerinin kalitesini arttırmak için kişisel gelirinizden aylık ortalama harcadığınız miktar 1 () Hayır 2 () Ayda 50 TL'den az 3 () Ayda 50-100 TL 4 () Ayda 101-200 TL 5 () 201 TL'den fazla	

Bu bölümde öğretmenlerin çalışma ortamına ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeye katılma düzeyiniz için; sağ tarafta yer alan seçeneklerden sizin için uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen tüm ifadeleri cevaplamaya özen gösteriniz. Çok değerli katkılarınız teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1) İşimden genellikle memnunum.					
2) İşyerimin çalışma ortamından memnunum.					
3) İşimde kendimi geliştirme, yeteneklerimi geliştirme ve yeni şeyler öğrenme imkânlarım mevcuttur.					
4) İşimde fikirlerime saygı duyulmaktadır.					
5) Çalışma ortamımda huzurluyum					
6) İşimde başarılı olduğum kanaatindeyim.					
7) Başarılarım takdir edilmektedir.					
8) Okul ortamında meslektaşlarımla olumlu iletişimim vardır.					
9) İşim sayesinde başka insanlara yardım edebiliyorum.					
10) İşimin çalışma şartları ve ortamından memnunum.					
11) İşyerinde alınan kararlarda söz sahibiyimdir.					
12) İşimin bana sunduğu yükselme ve kariyer fırsatlarından memnunum.					
13) Sınıfımda kendi kararlarımı uygulayabildiğim ve kendime ait çalışma olanağım olduğu için mutluyum.					
14) Öğrencilerim ve velilerimden işimle ilgili takdir alırım.					
15) İşim beni sosyal ve zihinsel yönden tatmin etmektedir.					
16) İşimi bırakmayı hiç düşünmüyorum.					
17) Paydaşların (veli, öğrenci, toplum) öğretmenlere gösterdiği saygı azalmaktadır.					
18) İşimin sağladığı maddi getiri yeterlidir.					

EK-3 Araştırmaya Katılan Okulların Listesi

<u>ANAOKULLARI:</u>	<u>İLKOKULLAR:</u>	<u>ORTAOKULLAR:</u>	<u>GENEL LİSELER:</u>	<u>MESLEK LİSELERİ:</u>
İSTİKLAL ANAOKULU	23 NİSAN İLKOKULU	BİLGİ ORTAOKULU	FARABİ ANADOLU LİSESİ	MEVLANA MESLEKİ TEKNİK ANADOLU LİSESİ
ŞÜKRAN ÖNEY ANAOKULU	TOKİ MEHMET AKİF ERSOY İLKOKULU	HÜRRİYET ORTAOKULU	ARSAL ANADOLU LİSESİ	DÜZCE ADNAN MENDERES MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
GÜZELBAHÇE ANAOKULU	GAZİ MUSTAFA KEMAL İLKOKULU	HAFIZ HASAN ŞEN ORTAOKULU	DÜZCE FEN LİSESİ	YAVUZ SELİM MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
	KONURALP İLKOKULU	GAZİ MUSTAFA KEMAL ORTAOKULU	TURGUT ÖZAL ANADOLU LİSESİ	ZÜBEYDE HANIM KIZ TEKNİK VE MESLEKİ ANADOLU LİSESİ
	NAMIK KEMAL İLKOKULU	BEYCİLER ORTAOKULU		
	KONURALP İLKOKULU	İSMET PAŞA ORTAOKULU		
	AZMİMİLLİ İLKOKULU			

Not: Uygun doldurulmamış ölçekler hesaba katılmamıştır.

EK-4 Araştırma İzin Belgesi

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-774.01.01-E.15859162
Konu : Araştırma İzni

10/09/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı (2017/25) Genelge.
b)Düzce Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsünün 31/08/2018 tarihli ve E.15965 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Yağmur BAŞARAN'ın ilgi (b) yazı ekinde bulunan "**Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerinde Katılım Durumlarının İş Doyumu Üzerine Etkisi**" konulu araştırmaları kapsamında ilimizde bulunan ekte adı geçen ilimiz merkezinde bulunan 22 okulda görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir. Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/09/2018

Adem KELEŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Mühürlü Form (3 sayfa)
2-Komisyon Kararı (1 sayfa)

Ahmet YAKUPOĞLU
Düzce İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Valilik Konakı D Blok Merkez/DÜZCE

Elektronik Ağ: duzce.meb.gov.tr
e-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Bilgi için: Müzeyyen İRFANOĞLU
Tel: 0 (380) 524 13 80/1622