

## Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Durum Çalışması<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.932403

\*

Burcu Altun\* – Pınar Yengin Sarpkaya\*\*

\* Araş. Gör. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın/Türkiye

E-Posta: [burcu.altun@adu.edu.tr](mailto:burcu.altun@adu.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-8564-829X](https://orcid.org/0000-0002-8564-829X)

\*\* Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın/Türkiye

E-Posta: [pinar@sarpkaya.net](mailto:pinar@sarpkaya.net)

ORCID: [0000-0001-8379-7083](https://orcid.org/0000-0001-8379-7083)

### Öz

Öğretmenin mesleki gelişimi, onların mesleki başarısını etkileyen etmenlerden biridir. Araştırmalar öğretmen niteliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyarken (Barnett, 2003; Levin, 2003), uygulamada öğretmen niteliğini geliştirici girişimlere duyulan ihtiyaç artmaktadır. Bu girişimler, okulda durum saptama ile başlayan öğretmen denetimine dayalıdır. Öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanması için öncelikli olarak mesleki gelişime ilişkin var olan durumun belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubu Aydın ili Efeler ilçesinde iki resmi ortaokulda görev yapan 8 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında toplanmış, içerik analiziyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler meslek yaşamlarının ilk dönemlerinde çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki gelişimde çıktı odaklı bir anlayışının olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler en çok yerel hizmet içi eğitimlere katılmıştır ve bunlara ilişkin bazı sorunlar söz konusudur. Mesleki gelişim için en önemli öğelerden biri güdülenme olmasına karşın öğretmenlerin güdülenmeleri oldukça düşüktür ve mesleği yürütme odaklıdır. Mesleki gelişimlerini engelleyen etmenler ise bir dizi yönetsel soruna dayanmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaç temelli mesleki gelişim yaşantılarına gereksinimi vardır. Bunun için hem okul yöneticilerinin hem de Milli Eğitim Bakanlığının bazı düzenlemeler yapması gerekmektedir. Öğretmen güdülenmesi ve ihtiyaçları temel alınarak örgütsel destek sunulmalıdır. Araştırmacılar mesleki gelişimde yönetsel desteği ve güdülenmeyi konu alan araştırmalar yürütebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki gelişim, denetim, durum saptama, öğretmen denetimi.

<sup>1</sup> Bu çalışma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi BAP Birimi tarafından EĞF-18029 proje koduyla desteklenen, bulgularının bir bölümü İPCEDU 2020 de sözlü bildiri olarak sunulan ve birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında ortaya koyduğu doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

## A Case Study on the Professional Development of Teachers

\*

### Abstract

*Professional development experiences of the teacher is one of the factors affecting their professional performance. While researches reveal the relationship between teacher qualifications and student academic success (Barnett, 2003; Levin, 2003), the need for attempts to improve teacher qualification in practice increases. These initiative based on teacher supervision which begins with determining the situation in schools. To provide professional development of teachers, it is prior to determine the case of professional development of teachers. The purpose of this research is to determine teachers' views on professional development. The research was designed in case study, one of the qualitative research methods. The study group consists of 8 teachers working in two public secondary schools in Aydin province Efeler district. Research data were obtained in 2017-2018 academic year spring semester through semi-structured interviews and analyzed by content analysis. As a result, in the early stages of their professional life, teachers encounter many difficulties. It has been determined that teachers have an output-oriented approach for professional development. Teachers mostly attended local in-service training seminars and there are several problems related to them. Although motivation is one of the most important elements for professional development, the motivation of teachers is very low and it is focused on sustaining the profession. The factors that hinder their professional development are based on a series of managerial problems. Teachers need needs-based professional development experiences. For this, both the school administrators and the Ministry of Education have to make some arrangements. Organizational support should be provided based on teacher motivation and needs. Researchers can study on administrative support and motivation of teachers in professional development.*

**Keywords:** *Professional development, supervision, situation analysis, teacher supervision.*

## Giriş

Okulların temel hedefi, öğrencilere nitelikli eğitim öğretim yaşantıları sağlamak ve onları uygun yeterliklerle donatarak hayata hazırlamaktır. Okul içinde öğrencilerin eğitim hayatına doğrudan etki eden en önemli etmen ise öğretmendir. Öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasındaki bağ açıktır. Bu nedenle eğitimin hedeflerine ulaşması bir açıdan öğretmene bağlıdır. Dolayısıyla insan kaynağı olarak öğretmenin eğitilmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Öğretmenin eğitilmesi ve geliştirilebilmesi için de ne tür mesleki gereksinimlerinin olduğunun belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarına ayna tutulması gerekmektedir. Sağlıklı bir durum tespitinin üzerine oturan planlar ve eylemler amaca hizmet edebilir. Bu nedenle bu çalışmada çağdaş denetim perspektifiyle öğretmenlerin mesleki gelişimi için var olan durumun tespitine odaklanılmıştır.

## Kuramsal Arkaplan

Eğitimde başarının anahtarlarından biri olan öğretmen niteliği öğretmenin mesleki gelişim sürecinin ürünüdür. Eğitim yönetimi bilim alanı "öğretmen denetimi" alt alanında doğrudan öğretmenin hizmet içinde mesleki gelişimi ve rehberliğine odaklanmaktadır. Öğretmen denetiminde hedef, nitelikli mesleki gelişim yaşantıları sunarak öğretmeni geliştirmek ve nihai hedef olan öğrencinin öğrenmesini sağlamaktır (Taymaz, 2011; Sullivan and Glanz, 2013). Denetim alanında mesleki gelişim yaşantıları ise oldukça çeşitlidir. Denetimde klinik denetim, mentorluk, koçluk, meslektaş denetimi, işbirlikli denetim, özdenetim, takım çalışmaları, eylem araştırmaları, mesleki öğrenme toplulukları (Hord, 1997; Glickman, Gordon and Ross-Gordon, 2013; Sullivan and Glanz, 2013; DuFour, 2004; İlğan, 2012) gibi uygulamalar öğretmen gelişimini hedef almaktadır ve iş birliği temellidir. Denetim öğretmeni öğretimle ilgili diyalogun içine çekme süreci olduğundan (Sullivan and Glanz, 2013) doğal olarak işbirlikli olmalıdır. Öğretmenin bir yetişkin olarak mesleki ihtiyaçları, özerklik ve gelişiminde inisiyatif alma isteği, iş birliği ve kolektif çalışmaların öğretmene katkısı göz

önünde bulundurulduğunda (Brookfield, 2018) günümüz öğretmen gelişimi uygulamalarının bu unsurları barındırıyor olması gerekir. Bu unsurları karşılayacak uygulamalar da çoğunlukla okul temelli mesleki gelişim uygulamalarıdır. Okul temelli uygulamalar öğretmenin bağlamına özgü olduğu, okulun öz kaynakları ile yürütüldüğü, ihtiyaç temelli olduğu ve kültürel öğeleri daha çok barındırdığı için öğretmen gelişiminde etkilidir. Bu doğrultuda araştırmalar sürekli, yaşam boyu, doğal olarak okul bağlamına gömülü, sürdürülebilir öğretmen gelişimine odaklanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2010).

Türkiye'de öğretmen gelişimi uygulamalarının en temel ve yaygın olanı standart hizmet içi eğitimlerdir. Bunlara ek olarak Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) (MEB, 2010), Eğitim Bölgeleri Yönergesi (MEB, 2017b) ve bağlı uygulamalar, Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (MEB, 2018a) ve bağlı uygulamalar, Öğretmen Strateji Belgesi'nde vurgulanan amaçlar ve eylemler (MEB, 2017a) ile MEB'in 2015 yılından itibaren yayımladığı mesleki gelişim programları sistemde var olan mesleki gelişim uygulamalarını yansıtmaktadır. Eğitimde tekrar tekrar reformların yapılması ve sil baştan uygulamalar; daha önce söylenmiş şeylerin dinlenmemesi, doğru problemlere yanlış çözümler, yanlış problemlere doğru çözümler üretilmesi ve enerjinin gereksiz alanlara harcanması gibi risklerin ürünüdür (Cuban, 1990). Bu çözümsüzlüğü ortadan kaldırmak için var olan uygulamaların ihtiyaçlar temelinde incelenmesi gerekmektedir.

TALIS 2018 (OECD Uluslararası Eğitim Öğretim Araştırması) raporuna göre ülkemizde öğretmenler arası işbirliğine dönük mesleki gelişim oranı düşüktür ve OECD ortalamasının altındadır. Öğretmenler en çok standart hizmet içi eğitimlere katılmaktadırlar (OECD, 2019). Var olan eğitimlerin etkililiği de tartışmalıdır. Hizmet içi eğitimler bağlamında uygulanan kurs ve seminerler kuramsal ağırlıklı, bağlamdan koparılmış, izleme ve geribildirim sunmayan, didaktik tarzda yürütüldüğü düşünülen uygulamalar olduğundan etkisiz görülmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Öğretmenler, bu eğitimlerin ihtiyaçlarına göre planlanmadığını (Arık, 2017), fırsatların adil dağılmadığını (Nemli, 2017), eğitim programları hazırlanırken görüşlerinin alınmadığını, yöneticilerin katıldığı hizmet içi eğitimlere kendilerinin de zorunlu olarak katıldıklarını, seminerlere katılım

kriterlerinin objektif olmadığını düşündüklerini (Aslan, 2015) ortaya koymuştur. Kontenjan sınırı, belirli zaman aralıklarına sıkıştırılması, eğitimcilerin yetersizliği, araç – gereç eksikliği, öğrenilenlerin nerede ve nasıl kullanılacağına anlatılmaması, iletişimsizlik de sorun olarak görülmektedir (Arık, 2017).

Okul temelli mesleki gelişim uygulaması (OTMG) 2010 yılında MEB tarafından öğretmen yeterliklerini belirleme girişiminden hareketle ortaya konmuş ve kapsamlı bir kılavuzla tanıtılmıştır (MEB, 2010). Modelin bireysel ve mesleki gelişime katkı sağladığı ve bilimsel temellerinin olması, kılavuzunun bulunması, planlı ve sistematik olması gibi güçlü özelliklerinin olduğu (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010); fakat başlangıçta katılımcıların modele ilişkin olumlu görüşlerinin uygulama sonuna doğru azaldığı (Yalçınkaya, Mete ve Albuz, 2013) belirlenmiştir. Formlarının fazlalığı ve öğretmen ve yöneticiye getirdiği sorumluluklar açısından yoğun gözüken, pilot uygulamasının sonuçları tam olarak bilinmeyen OTMG Modeli, Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017a) yeniden gündeme gelmiştir.

Eğitim Bölgeleri ve Kurulları Yönergesi (MEB, 2017b) ile Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (MEB, 2018) ve bunlara bağlı olarak yapılan zümre uygulamalarının amacı, kurumların ve öğretmenlerin iş birliği içinde niteliği yükseltmek için sürekli çalışmalarını sağlamaktır. Araştırmalar öğretmenlerin, zümre öğretmenler kurulu (ZÖK) toplantılarının mesleki gelişime katkısının düşük olduğunu (Eroğlu ve Özbek, 2018b), toplantıların kâğıt üzerinde etkin olduğunu (Koç, 2015), kararların üst makamlarca değerlendirilemediğini, aynı kararların alındığı etkisiz toplantılara dönüştüğünü (Karal Eyüpoğlu, 2015), formaliteden ibaret olduğunu (Güler, Altun ve Türkdöğün, 2015) düşündüklerini göstermektedir. Zümre çalışmalarının etkinliğini artırmak gerektiğini, zümrelerin yeterince iş birliği içinde çalışmadığını (Doğanay, 2013), ZÖK'ün daha sık toplanması gerektiğini (Yetiş, 2011) ortaya koyan araştırmalara ek olarak zümreleri öğrenme potansiyeli yüksek kolektif topluluklar olarak ele alan ve öğrenen takım haline dönüşmesi için meslektaş yardımlaşmasını konu alan uygulama araştırması da mevcuttur (Bayrak ve Yengin Sarpkaya, 2016).

2017 yılında yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi ve belgede vurgulanan amaçlar ve eylemler Türk eğitim sisteminin öğretmen

gelişimine bakışını ve sistem arayışlarını ortaya koymaktadır. Belgede öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak amacı doğrultusunda ulusal ve uluslararası hizmet içi eğitim çalışmalarının tek yol olmadığı, eğitim alanyazınında öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kısa süreli hizmet içi eğitim kurslarının tek başına yeterli olmadığı, öğretmenlerin başka yöntemlerle de kendilerini sürekli geliştirmek için çaba göstermeleri gerektiği yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin başka okul, şehir ve ülkelerdeki meslektaşlarıyla ve öğrencilerle görüş, deneyim ve kaynak paylaşımlarının yaratacağı mesleki gelişim potansiyeline vurgu yapılmıştır (MEB, 2017a). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde de MEB (MEB, 2018b) insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi kapsamında öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılması ve insan kaynağının verimli kullanılması ve hakkaniyetli bir şekilde ödüllendirilmesinin sağlanması hedeflerini sunmaktadır. Bu iki alanda sorunlar olduğu araştırmaların bulguları dışında MEB'in öz değerlendirmesinin sonucunda da ortaya konulmuştur. Bu bağlamda 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde şu ifadeler yer almaktadır (MEB, 2018b: 41): *Eğitim sisteminde ... her türlü reform ve iyileştirme çabalarının başarısı, uygulamada büyük ölçüde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına bağlıdır. Bu çerçevede ... öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi öncelikli bir önem taşımaktadır...*

Son olarak MEB öğretmenler için mesleki çalışma programları uygulamaktadır. Uzun yıllardır seminer dönemi olarak anılan ve yürütülen bu mesleki çalışma programları 2015 yılı eylül ayından itibaren MEB'in web sitesinde de yayınlamaktadır (MEB, 2019). Programlar zaman içinde toplantı ağırlıklı olmaktan etkinlik ağırlıklı olmaya evrilmiştir. Diğer yandan öğretmenlerce programların geleneksel hizmet içi eğitim havasında geçtiği, beklenen yararı sağlamadığı, ihtiyaç analizinde kendilerinin rolünün olmadığı, çalışmaların mesleki gelişime katkısının teorik kaldığı ve değerlendirme sürecinin yetersiz olduğu düşünülmektedir (Sıcak ve Parmaksız, 2016; Gültekin, Aktay ve Gültekin, 2018). Bu programlara ilişkin öğretmen görüşlerini metaforlarla belirleyen bir araştırmanın bulgularına göre mesleki çalışmalara ilişkin en çok sonuç doğurmayan eylemler ve boşa geçen zaman temalarında metafor üretilmiştir (Türker ve Tok, 2019). Bazı

öğretmenlere göre mesleki çalışmalar mevcut uygulanan şekliyle işlevsel değildir ve bu çalışmalar formalite, zaman kaybı, para israfı, angarya, boş bir süreç, kurul, dedikodu, evrakçılık gibi kavramlarla değerlendirilmektedir (Kahyaoğlu ve Karataş, 2019). Diğer yandan yapılan çalışmalar eğitimin niteliğini ve derslerin verimliliğini olumlu yönde de etkileyebilmektedir (Gökçe Kaya, 2019).

Nitelikli öğretmenlik sürekli-nitelikli mesleki gelişim yaşantıları ile mümkündür. Çağdaş öğretmen gelişimi sistemleri okul temelli, iş birliği ve paylaşım odaklı, kolektif yaklaşımlarken Türk eğitim sisteminde bu yönde istek ve çabalar olmasına karşın var olan uygulamaların geliştirilmeye açık yönlerinin olduğu, alternatif bir yaklaşıma gereksinim olduğu görülmektedir. Bu alternatiflerin belirlenebilmesi ve uygulanabilmesi, diğer bir ifade ile denetim sisteminin işler hale getirilebilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantılarının tespit edilmesi başlangıç noktası olarak yararlı olabilir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamı belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar ise öğretmenlerin;

1. Meslek yaşamlarının ilk dönemlerinin özelliklerini,
2. Mesleki gelişime yükledikleri anlamı,
3. Mesleki gelişim yaşantılarını,
4. Mesleki gelişimini etkileyen etmenleri,
5. Mesleki gelişim önerilerini belirlemektir.

## Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Eylem araştırması olarak yürütülmüş bir doktora tez çalışmasının durum saptama bölümünü içermektedir. Durum çalışması, durum ya da durumların içindeki olayları betimleyen ve açıklayan, araştırmacının duruma dair ayrıntılı bilgi topladığı araştırma desendir (Yin, 2011; Creswell, 2013). Bu çalışmada incelenen, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin durumdur.

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları kapsamlı bir eylem araştırması için gönüllü olan öğretmenlerdir. Katılımcılar belirlenirken tipik durum örnekleme ve ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Öncelikle çeşitli zümreleri barındırdığı için ortaokullar çalışma kapsamına alınmıştır. Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan ortaokullardan okul başarısı ve sosyo-ekonomik düzey açısından aykırı uçlar tipik bir durum elde etmek için elenmiştir. Mesleki gelişime ilişkin ortalama bir durum yakalamak için çalışma için uygun olan, sosyo-ekonomik düzeyi ve başarısı ortalama okullar listelenmiştir. Bu okullar içinde ölçüt olarak branşlar bazında zümre öğretmenlerinin sayısı 4 ve üzeri olanlar uygulama kapsamına alınarak ziyaret edilmiştir çünkü eylem araştırmasının uygulanacağı topluluk modelinde en az 4 öğretmenin bulunması tercih edilmektedir. Gönüllülerin katılımı ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcılara ve görev yaptıkları okullara kod isimler verilmiştir. Tablo 1’de çalışma grubunun okul, kıdem ve branş bilgileri yer almaktadır.

**Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri.**

Okul	Öğretmen	Kıdem	Mezuniyet
Hitit Ortaokulu	Sevgi	28 yıl	Kimya Öğretmenliği
	Bariş (Müdür Yrd.)	9 yıl	Fen Bilgisi Öğretmenliği
	Nergis	20 yıl	Fizik Bölümü
	Doğukan	24 yıl	Fizik Bölümü
Sümer Ortaokulu	Rüzgâr	27 yıl	Fen Bilgisi Öğretmenliği
	Mert	23 yıl	Biyoloji Öğretmenliği
	Ata	23 yıl	Fizik Öğretmenliği
	Zafer	27 yıl	Kimya Öğretmenliği

## Verilerin Toplaması

Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile elde edilmiştir. Görüşme formu taslağı alanyazın taramasına dayalı olarak araştırmacılarca hazırlanmış, 4 Eğitim Yönetimi uzmanı, 1 Fen ve Teknoloji öğretmeni ve 1 İngilizce öğretmeninden görüş alınmıştır. Hazırlanan formun Fen ve Teknoloji öğretmeni ile ön uygulamasının sonucunda 11 soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Barış’la 39, Doğukan’la 83, Nergis’le 86, Sevgi’yle 95,



Ata'yla 58, Mert'le 77, Rüzgâr'la 82, Zafer'le 91 dakika süren görüşmeler yapılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Analiz öncesi verilerin sağlıklı bir şekilde örgütlenmesi için bazı adımlar (Mills, 2018) izlenmiştir. Görüşmelere tarih atılmış, tüm veriler okunmuş ve analize hazır hale getirilmiştir. Araştırmacının veri yoğunluğunda boğulmasını engellemek için (Merriam, 2009) veri toplama sürecine paralel olarak analiz süreci başlatılmıştır. Veri analizinde veriyi alt amaçlar ekseninde tekrar tekrar inceleyerek anlamlı parçaları tanımlama ve bu parçalardan oluşan bütünü ortaya koyma süreci (Lune ve Berg, 2017) olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

## **İnandırıcılık, Tutarlık, Aktarılabirlik ve Etik**

Araştırma sürecinin ve sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için katılımcı doğrulaması, veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım, uzman incelemesi; araştırma sürecinin ve sonuçlarının tutarlılığını sağlamak için, uzman incelemesi, denetleme ve yansıtma; araştırma sonuçlarının farklı durumlara aktarılabirliğini sağlamak için yoğun tanımlama ve örneklem seçimini açıklama (Guba, 1981; Meriam, 2009) aşamaları izlenmiştir. Araştırma uygulama izni okulların gizliliğini sağlamak için merkezdeki tüm ortaokullar için alınmıştır. Katılımcılar için kod isimler kullanılmış, uygulama sürecinin ayrıntıları görüşüne başvuru alan uzmanları dışında kimseyle paylaşılmamıştır.

## **Bulgular ve Yorumlar**

***Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar:*** Araştırmanın birinci alt amacı öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemlerinin özelliklerini belirlemektir. Öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemlerine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular “Zorluklar”, “Güçlü ve Zayıf yönler”, “Temel İhtiyaçlar” ve “Fırsatlar” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve ilgili kategori ve alt kategorileri yansıtan bulgular Tablo 2, 3, 4 ve 5'te sunulmuştur.

**Tablo 2. Öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemleri-Zorluklar.**

Örgütsel	Bölgesel	Kişisel
Örgütsel adaletsizlik	Terör	Özel yaşam
Örgütsel sessizlik		Uyum
Örgütsel yalnızlık		
Yabancılaşma	Sosyo-kültürel yapı	Yoksulluk
Öğretmen rotasyonu		Dil sorunu
Mesleki kıskançlık		Kültürel ayrışma
Denetmen yetersizliği		Kapalı toplum
Rol model eksikliği		Medeni durum
Seviye sınıfları		Cinsiyet rolleri
Kredili sistem		
Branş dışı ders yükü	Fiziksel şartlar	Barınma
Fiziksel koşullar		Beslenme
Yönetici tutumu		Elektrik
Veli-öğrenci profili		Okula ulaşım

Öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel zorluklar; örgütsel adaletsizlik, örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık, yabancılaşma, öğretmen rotasyonu, mesleki kıskançlık, denetmen yetersizliği, rol model eksikliği, seviye sınıfları, kredili sistem, branş dışı ders yükü, fiziksel koşullar, yönetici tutumu ve veli-öğrenci profilidir. Yaşadıkları bölgesel zorluklar ise terör, sosyokültürel yapı ve fiziki şartlara dayalı zorluklardır. Yoksulluk, dil sorunu, kültürel ayrışma, kapalı toplum, medeni durum ve cinsiyet rolleri sosyo-kültürel yapıdan kaynaklı, barınma, beslenme, elektrik ve okula ulaşım ise fiziki şartlardan kaynaklı zorluklardır. Öğretmenler bunlara ek olarak kişisel zorluklar yaşamışlardır. Bunlar özel yaşam ve uyuma ilişkin zorluklardır.

Öğretmenlerden Mert yaşadıkları örgütsel zorluklardan örgütsel adaletsizliğe, Nergis yönetici tutumuna; Ata bölgesel zorluklardan teröre ve Zafer kişisel zorluklardan uyuma ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

*"Okulda ayrımcılığı hissettiğin anda takdir görmemeyi hissettiğin anda... Mesela şimdi adam çalışmış çabalamış bir şeyler yapmış. Bakıyorsun idare onu görmüyor başkalarını görüyor... Biz dışarıdan baktığımız zaman kim çalışıyor kim çalışmıyor kim göstermelik çalışıyor daha iyi görüyoruz. Ama idare farklı düşündüğü zaman diyorsun ki ben artık yırtınsam da olmuyor... Hani çalışmayan birisi de ödül aldığı zaman, hiç ödül almazsa dersin ki tamam herkes aynı. Ben çalışıyorum kendi maaşımı kazanıyorum ama bunun senden daha fazla itibar gördüğünü düşündüğün zaman direkt seni geri itiyor..."* Mert.

*"Mesela ben iyi bir idarecinin çok şeyini çektim. Yani çünkü idareci de çok iş bitiyor... Mesela ben orada yeniydim... Bence yeterince kollayamadı... Yani sen*

idare ile iyiyisen, muhabbetin iyi ise ya da bir şekilde bir bağın varsa senin işin görülüyor... Yoksa da işte böyle ne kokuyorsun ne bulaşıyorsun işte ortada dolaşıyorsun yani." Nergis.

"...95 Eylül'de başladım. Çok sıkıntılı dönemler yaşadık. Terör olayları oluyor. Artık ölümden falan korkmuyoruz. Sürekli taciz atışları... Ailemiz merak ediyor. Bazen ulaşamıyor... Onlara söylesen endişelenir. Ben, babamı bu yüzden kaybettim. Babam bunları düşünmekten akciğer kanseri oldu..." Ata.

"Ama zaman değişiyor, tabii insan o zamana ayak uyduramıyor... Çocukların davranışlarında sen eskileri arıyorsun. Tabi ki toplum değiştiği için onlara ayak uyduramıyorsun ve sorunlar yaşıyorsun." Zafer.

Öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemlerinde yaşadıkları zorlukların büyük çoğunluğu günümüz eğitim sorunları arasındadır. Öğretmenler bu dönemde yoğunlukla örgütsel zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir ve bu zorluklar yönetsel boşluklardan ya da yetersizliklerden kaynaklanabilir. Diğer yandan yaşanan zorluklar kontrol altına alınabilir, denetlenebilir, çözülebilir niteliktedir. Bu zorlukların çözülmesi için yöneticiler ve öğretmenler arasındaki veri akışının sağlıklı olması ve yöneticilerin sorunlara karşı dikkatli, çözümlere karşı da istekli olması gerekir. Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ek olarak ilk dönemlerindeki güçlü ve zayıf yönleri de meslek yaşamlarını şekillendiren önemli unsurlardandır. Tablo 3'te öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemleri-Güçlü ve zayıf yönler.**

Güçlü yönler	Zayıf yönler
Mesleki yeterlik	Özel alan yeterliği
İdealizm	Sınıf yönetimi
Teknoloji kullanımı	Öğretim ilke ve yöntemleri
Kaynak inceleme	Dersi planlama
Yaşam deneyimi	Öğrenci düzeyine inememe
Spor yeteneği	Mesleği sevmeme
	Öfke kontrolü
	Geleneksel disiplin

Öğretmenlerin güçlü yönleri; mesleki yeterlik, idealizm, teknoloji kullanımı, kaynak inceleme, yaşam deneyimi ve spor yeteneğidir. Zayıf yönleri ise, mesleki olarak pedagojik yeterlik, özel alan yeterliği, sınıf

yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, dersi planlama, öğrenci düzeyine inememe, mesleği sevmeme, kişisel olarak da öfke kontrolü ve geleneksel disiplindir.

Öğretmenlerden Rüzgâr, güçlü yönlerinden mesleki yeterliğe, Ata idealizme; Mert, mesleki zayıf yönlerinden öğretim ilke ve yöntemlerine; Zafer, kişisel zayıf yönlerinden geleneksel disipline ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

*"...Ben iyi bir okuldan iyi bir öğretmen kadrosundan geçerek mezun oldum... 3. yılımda bakanlıktan aylıkla ödüllendirme aldım. Yani tanımadığım bir bölge ve kimsenin bana toleransının olmadığı bir yerde, bundan eminim ve yani tabii hiçbir torpil olmadı..." Rüzgâr.*

*"Bakıyorsun çocukların yüzünü gördüğün zaman her şeyi unutuyorsun... Ne bileyim hafta sonları bile ekstra başarılı çocuklara ders verdik. Çocukları biz tıraş bile ettik..." Ata.*

*"...Dağı anlatıyorsun dereyi anlatıyorsun örneğin şekilleri anlatıyorsun. Biz tanımları çocuklara yazdırıyoruz. Bir baktım ki yan taraftan dere geçiyor. Karşısında dağ var yani çocukların nasıl anladığını, ilkokul çocuğunun algısını bilmiyorsun. Neymiş dağ budur işte dere şudur ama yani dibinde dere var. Göstersene dere budur diye..." Mert.*

*"...Önceleri çok serttim. Bu kadar sert olmamam gerektiğini sonradan öğrendim." Zafer.*

Öğretmen geliştirildiği ölçüde sisteme katkı sağlayacağı için öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konması, mesleki gelişimleri bağlamında önemlidir. Öğretmenlerin güçlü yönleri eğitim sistemi açısından büyük bir avantajken, zayıf yönler mesleki gelişimde üzerinde durulması gereken konulara işaret etmektedir. Öğretmenlerin temel ihtiyaçları ve fırsatları da meslek yaşamlarını şekillendiren önemli unsurlardandır. Tablo 4'te öğretmenlerin ilk dönemlerindeki temel ihtiyaçları ve fırsatları sunulmuştur.

Öğretmenlerin temel ihtiyaçları, mesleki ve sosyal olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Mesleki ihtiyaçları; özel alan bilgisi, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, uygulamalı eğitim, hizmet içi eğitim, mentör, laboratuvar ve kaynak kitap-materyaldir. Sosyal ihtiyaçları ise arkadaş ve sosyal olanaklardır. Diğer yandan bazı öğretmenlerin sahip olduğu fırsatlar, yönetsel destek, meslektaş desteği, seminerler,

laboratuvar olanakları, yöre halkının desteği ve yörenin ekonomik gelişmişliğidir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemleri-Temel ihtiyaçlar ve fırsatlar.**

Temel ihtiyaçlar	Fırsatlar
Mesleki	Yönetsel destek
Özel alan bilgisi	Meslektaş desteği
Sınıf yönetimi	Seminerler
Ölçme ve değerlendirme	Laboratuvar olanakları
Uygulamalı eğitim	Yöre halkının desteği
Hizmet içi eğitim	Yörenin ekonomik gelişmişliği
Mentör	
Laboratuvar	
Kaynak kitap-materyal	
Sosyal	
Arkadaş	
Sosyal olanaklar	

Öğretmenlerden Ata, mesleki ihtiyaçlardan mentöre; Sevgi sosyal ihtiyaçlardan arkadaş; Rüzgâr fırsatlardan meslektaş desteğine ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

*"Tabii dayanışma, önümüzde mesela bize bir büyük, bize yardım edecek bize yol gösterecek o dönemlerde bir büyüğümüz, bir tecrübeli kişiye ihtiyaç duyduk o dönemlerde, yoktu. Belki vardı ama biz göremedik... Ata.*

*"En çok arkadaşta ihtiyacım oldu, çünkü tek başımsın."* Sevgi.

*"...Hep üst kadememizde bizden daha kıdemli öğretmenler de vardı. Onlardan çok yararlandık mutlaka."* Rüzgâr.

Öğretmen geliştirmede öğretmen ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçları karşılamak temel çıkış noktasıdır. Fırsatlar ise ihtiyaçlarını karşılama noktasında değerlidir. Görüldüğü gibi öğretmenler meslek yaşamlarının ilk dönemlerini; yaşadıkları zorluklar, güçlü ve zayıf yönleri, temel ihtiyaçları ve fırsatları ekseninde ele almıştır. Onların eğitsel varsayımları, öğrenciye bakışı, mesleğe bakışı ve daha birçok değişken bu şekilde anlaşılabilir ve bu anlayış bir mesleki gelişim sürecinde neyle karşı karşıya olduğu, nereden başlanması gerektiği, nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda önemli bir kaynak olabilir. Bir öğretmenin hizmet içinde mesleki gelişim serüveni bu değişkenlerden etkilenir. Öğretmenin mesleki gelişim sürecini etkileyen etmenlerden biri de mesleki gelişime bakış açılarıdır. Bir sonraki

bölümde bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişime yükledikleri anlam incelenmiştir.

**İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** Araştırmanın ikinci alt amacı öğretmenlerin mesleki gelişime yükledikleri anlamı belirlemektir. Öğretmenlerin bu kapsamda görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki gelişime yükledikleri anlam.**

---

Pedagojik yeterlik
Özel alan yeterliği
Uygulama yapabilme
Yenilikleri takip etme
Teknolojiye uyum
Rol model olma
Sınava hazırlık

---

Öğretmenlerin gözünden mesleki gelişim pedagojik yeterlik, özel alan yeterliği, uygulama yapabilme, yenilikleri takip etme, teknolojiye uyum, rol model olma ve sınava hazırlık olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenlerden Mert, pedagojik yeterliğe, Sevgi uygulama yapabilmeye, Rüzgar teknolojiye uyuma ve Ata sınava hazırlığa ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

*"...Çok iyi bir fen bilgisini bilmek yeterli değil hiçbir zaman için... sınıf yönetimi olmazsa, zaman yönetimi olmazsa, öğrenci psikolojisinden anlamazsan bunlar yetmiyor yani çok iyi bilmek yetmiyor..." Mert.*

*...Mesleki gelişim... doğayı, müzeyi, ne bileyim atıyorum bir ören yerini her şeyi kullanabilme... Mesela götürüp bir teleskopla baktırsan çocuğa iş bitmiştir yani. Çocuk anlayacak her şeyin ne olduğunu ama yapamıyorsun." Sevgi.*

*"Mesleki gelişim kişinin bence ortam şartlarına göre en uyumlu en verimli olabilmesi diye düşünüyorum. Teknoloji, öğrencilerin artık daha hazır bir şekilde okula gelmesi, teknolojik bir vaziyette, çocuk tableti, bilgisayar vs. akıllı telefonu elinde oynatırken öğretmenin bunlardan uzakta kalması bence çok ters etki yapar. Çocuğun yavaş yavaş öğretmene olan saygısını, sevgisini azaltır, yabancılaştırır..." Rüzgâr.*

*"Mesleki gelişim, çalışmak yani öğretmenin çalışması, öğretilen öğrenci gibi ders yapıp, soru çözmesi mesela benim şu andaki en büyük tecrübem bu*

soru çözmek, çok soru çözdüm. Öğretmenliğe başladıktan sonra o çocukları sınavta hazırlarken OKS den LYS eskiden OKS LYS dönemi vardı, sürekli soru çözdük.” Ata.

Bir öğretmenin mesleki gelişime yüklediği anlam, gelişime başlama, onu sürdürme değerlendirme açısından önemlidir. Öğretmen mesleki gelişim yaşantısını bu anlam üzerine inşa eder. Katılımcılar mesleki gelişimi çoğunlukla öğretmenin eylemleri üzerinden ele almışlardır. Öğretmenler bu süreçle ilgili değerlendirmelerde bulunmamış, öğretmenin mesleki gelişimini sonuçlarla yani çıktılarla ifade etmiş, mesleki gelişim olgusundan çok öğretmen neler yapmalı, nasıl olmalı konusunda düşüncelerini paylaşmıştır. Bir sonraki bölümde öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantıları incelenmiştir.

**Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantılarını belirlemektir. Öğretmenlerin bu kapsamda görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6. Öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantıları.**

Mesleki gelişim yaşantısı	Özellikleri	
Yerel hizmet içi eğitim semineri	Zorunlu katılım	
	Düşük katkı	
	Anlatıcı isteksiz-yetersiz	
	Zamansız-plansız	
	Paydaşlar ilgisiz	
	Verimsiz	
Merkezi hizmet içi eğitim semineri	İhtiyaçtan uzak	
	Okul gerçekliğinden uzak	
	Sistematik	
	Paydaşlar ilgili	
	Verimli	
Diğer	Anlatıcı istekli-yeterli	
	Yararlanıcı seçiminde kayırma	
	Özel sektör eğitimi	Verimli
	Üniversite konferansı	Verimli
	Uzaktan eğitim	Verimli
Müfettiş denetimi	Sanal paylaşım	Yararlı
		Yararsız
		Göstermelik

Öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantıları yerel hizmet içi eğitim semineri, merkezi hizmet içi eğitim semineri, özel sektör eğitimi, üniversite konferansı, uzaktan eğitim, sanal paylaşım ve müfettiş denetimidir. Öğretmenlerin üzerinde yoğun bir biçimde durduğu mesleki gelişim yaşantısı yerel hizmet içi eğitim semineridir. Öğretmenler yerel hizmet içi eğitim seminerlerini olumsuz ifadelerle betimlemiştir. Merkezi hizmet içi eğitim seminerleri ise yararlanıcı seçiminde kayırma dışında olumlu kodlarla betimlenmiştir. Öğretmenlerin katıldığı diğer mesleki gelişim uygulamalarından özel sektör eğitimi, üniversite konferansı ve uzaktan eğitimin verimli, sanal paylaşımın yararlı, müfettiş denetiminin ise yararsız ve göstermelik olduğu belirlenmiştir.

Katılımcılardan Barış yerel hizmet içi eğitimlerle ilgili düşük katkıya, Doğukan anlatıcının yetersiz oluşuna, Sevgi zamansız-plansız oluşuna ve paydaşların ilgisiz oluşuna, Rüzgâr verimsiz oluşuna; Mert merkezi hizmet içi eğitimlerle ilgili anlatıcının istekli-yeterli olduğuna, Sevgi yararlanıcı seçiminde kayırmaya; Rüzgâr ise deneyimlediği diğer mesleki gelişim etkinliklerinden müfettiş denetimine ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

*“Katkısı zayıf... Çünkü anlatılan şeyi ben kendi araştırmamla daha kolay öğreniyorum.” Barış.*

*“Şimdi konu anlatıyor adam, dedi kitapta değişiklik yapılmış, hız yerine sürat yazılmış, sadece adı değişmiş dedi... Ben bekliyorum, bir sürü fen bilgisi öğretmeni var tepki gelmesini bekliyorum, kimseden tepki yok, parmak kaldırdım... Hocam dedim değişiklik doğru... Nasıl dedi hızla sürat aynı şey değil mi dedi? Hız vektörel bir büyüklük, öbürü skaler bir büyüklük. Aynıysa nasıl birisi yer değiştirme bölü zaman, birisi yol bölü zaman hocam? dedim... Onlar farklı şey mi? dedi, evet dedim hocam...” Doğukan.*

*“...Sen dersten çıkıyorsun yorgunsun, açsın. Hadii, direk oradaki seminere gidiyorsun zaten bitmişsin... Ne zaman bitecek veya imzayı atalım bitsin muhabbeti veya işte o anda adam anlatıyor ama sen dinlemiyorsun, başka yerleri düşünüyorsun mesela... Cep telefonuyla oynuyorsun... Birçok kişi abartılı şekilde sohbetini yapıyor, işte telefonu ile oynuyor, anlatıcı kişi bunu görünce... O da bakıyor istek yok talep yok.” Sevgi.*



"Çok sıkıcıydı, bilgisayarda hocanın okuduğu şeyleri ilerletmesini ben yapıyordum hatta bazen hızlı hızlı tuşlara basıp ileri gittiğim oldu. Bitsin diye hocam..." Rüzgâr.

"Mesela biz ...'nın seminerine katıldık. Bir hafta beraberdik. 10 gün mü neydi yanlış hatırlamıyorsam. Saat 22.00'ye ders koydu akşam, yemekten sonra, adam diyor ki zorunlu değil, işte gelmeyebilirsiniz. Bizim mesaimiz işte 9.00 ile 17.00 arası normalde... Ama severek gittik. Burada bana deseler ki seminer var. Ben kaçmanın yollarını ararım. Orada mesela zevkle giderdik. Anlatan çok iyi anlatıyordu." Mert.

"Mesela il dışı falan filan müracaat edilebilecek kontenjan çoğu zaman dolu oluyor ki onlar önceden seçilmiş kişiler oluyor zaten. Bu formaliteden biz bunu açtık duyurduk herkes müracaat edebilirdi, ediyorsun ama çıkmıyor." Sevgi.

"Bizim bir yaklaşık 4-5 yıldır yok ondan öncesine gidelim... Her yıl denetim oldu. Ben o denetimlerin hiçbirisinde hiçbir fayda görmedim. Olmaz hocam senin 1 yıllık çalışmanı 1 ders oturup dinleyerek kimse belirleyemez..." Rüzgâr.

Öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantılarını belirlemek durum tespiti yapmak açısından önemlidir. Katılımcılar oldukça sınırlı ve genellikle de resmi uygulamalar çerçevesinde mesleki gelişim yaşantıları deneyimlemişlerdir. Yerel ve merkezi hizmet içi eğitim seminerlerine ek olarak bazı eğitimlerden ve müfettiş denetiminden de bahsetmişlerdir. Bu mesleki gelişim yaşantılarının içinde işbirliğine, takım çalışmasına, kolektif öğrenmeye dayalı bir yaşantı olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen etmenlerin belirlenmesi de uygun mesleki gelişim yaşantıları sağlamada önemli bir kaynaktır. Bir sonraki kısımda öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen etmenler incelenmiştir.

**Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** Araştırmanın dördüncü alt amacı öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen etmenleri belirlemektir. Öğretmenlerin bu kapsamda görüşlerini yansıtan bulgular "Güdülenme", "Olası güdüleyiciler" ve "Engelleyiciler" olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve ilgili kategorileri yansıtan bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Bulgulara göre öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmeleri düşüktür ve güdülenmeyi ele alış biçimleri mesleki gelişimden çok mesleği yürütme odaklıdır. Olası güdüleyiciler ise;

idealizm, merak, yöneticilik kariyeri, ödül, sınav sistemi ve öğrenci gözünde itibardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki gelişimi engelleyici etmenler ise oldukça fazladır. Bu engelleyici etmenler; yöneticinin pasifliği, yöneticinin ataleti, yöneticinin korkusu, yöneticinin inisiyatif almaması, velinin müdahalesi, öğrencinin ilgisizliği, meslektaşın pişkinliği, öğretmenin statüsü, uygulamalı eğitim eksiği, öğretim programının kısırlığı, materyal eksikliği, ikili öğretim, kalabalık sınıflar, ders yükü, fiziksel koşullar, bürokratik prosedürler, ailevi sorunlar, özel ders verme, yüksek öz-yeterlik yanlılığı ve emeklilik düşüncesidir.

**Tablo 7. Öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen etmenler.**

Güdülenme	Olası güdüleyiciler	Engelleyiciler
Düşük	İdealizm	Yöneticinin pasifliği
Mesleği yürütme odaklı	Merak	Yöneticinin ataleti
	Yöneticilik kariyeri	Yöneticinin korkusu
	Ödül	Yöneticinin inisiyatif almaması
	Sınav sistemi	Velinin müdahalesi
	Öğrenci gözünde itibar	Öğrencinin ilgisizliği
		Meslektaşın pişkinliği
		Öğretmenin statüsü
		Uygulamalı eğitim eksiği
		Öğretim programının kısırlığı
		Materyal eksikliği
		İkili öğretim
		Kalabalık sınıflar
		Ders yükü
		Fiziksel koşullar
		Bürokratik prosedürler
		Ailevi sorunlar
		Özel ders verme
		Yüksek öz-yeterlik yanlılığı
		Emeklilik düşüncesi

Öğretmenlerden Sevgi mesleki gelişime güdülenmesinin düşük olduğuna; Doğukan olası güdüleyicilerden öğrenci gözünde itibara; Barış engelleyicilerden yöneticinin ataletine, Nergis yöneticinin korkusuna, Zafer yöneticinin inisiyatif almamasına, Sevgi meslektaşın pişkinliğine, Mert kalabalık sınıflara ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

*“Bu koşulları görünce çok da fazla geliştirmek istemiyor insan işin açıkçası, niye geliştirelim karşıda talep eden yok, isteyen yok, yani sen derse sabahın*

köründe giriyorsun diyor ki çocuk ders yapmayalım, hafta sonu kursa geliyorsun, yine mi soru çözeceğiz, yine mi test getirdiniz..." Sevgi.

"Bilgi olarak öğrenciyi baskılayan, bak ben bunları çok biliyorum diye kendini öğrenciye gösteren öğretmenle hiç kimse dalga geçemez. Öğrenci ona saygı duyar. Onu doydurmasını bilersen öğrenci sana saygı duyar. Ama öğrenciye karşı sen bilgi olarak eksiksen öğrenci senin her şeyinle dalga geçmeye başlar." Doğukan.

"Bazen bazı idarecilerin tutumu... Gerek yok gibi bu şeylere tutumu, bunlar da (gelişimi) sekteye uğrattıyor." Barış.

"Zaten müdür izin vermez kesinlikle, hiçbir şekilde izin yok... Kendi gölgesinden korkan bir adam. Ya böyle de olunca, yani bu zaten senin önüne duvar koyuyor, geziye gideceksin gidemiyorsun, pikniğe gideceksin gidemiyorsun; çünkü adam sana set koyuyor... Böyle olunca da olmuyor işte." Nergis.

"Her idareci için farklı, genellikle bu dönem idarecilerin hepsi bana bir şey olmasın işte yukarıya şirin görüneyim. İnisiyatif almıyorlar. Hiçbir topa girmiyorlar. Dolayısıyla sen de o zaman şey yapıyorsun, eleştiriyorsun. Nasıl böyle olabilir? Bir idareci nasıl inisiyatif almaz. Nasıl kendi inisiyatifini kullanmaz. Niye göğüslemez?" Zafer.

"Ortada kalıyor yani idareci de ortada kalabiliyor bazen kötü niyetli insanlarla. Diyor ki mesela ders programının ayarlanmasında, aaa o gün benim kuaförüm var. O güne asla ders koyamazsın. Kuaför nedir ya?" Sevgi.

"Ben kendimi ne kadar geliştirsem geliştireyim sen bu sınıflarda o tecrübeni çok fazla konuşturamıyorsun, sonra sen de bırakıyorsun bir yerde. Yani orada bakanlığın o kısımda suçu var, sınıf sayısında, kabalalığın fazlalığında." Mert.

Bir öğretmenin mesleki gelişimini etkileyen etmenler, öğretmen gelişimi planlamasında, gelişim sürecinin tasarlanmasında ve sistem öğelerinin belirlenmesinde yol gösterici olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin güdülenme düzeyinin düşük olduğu, bu güdülenme anlayışının da mesleki gelişimden çok mesleği sürdürme odaklı olduğu, olası güdüleyicilerin oldukça az, engelleyicilerin ise oldukça yoğun olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine güdüleyen ve onları engelleyen etmenler kadar onların gözünden mesleki gelişim sürecinin nasıl olması gerektiğini ortaya koymak da

önemlidir. Bu amaçla bir sonraki bölümde öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin önerileri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

**Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar:** Araştırmanın beşinci alt amacı öğretmenlerin mesleki gelişim önerilerini belirlemektir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin önerilerini yansıtan bulgular “Nasıl olmalı?”, “Öğretmen neler yapmalı?”, “Okul düzeyinde neler yapılmalı?” ve “Bakanlık düzeyinde neler yapılmalı?” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bu temaları ve ilgili kategorileri yansıtan bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. Öğretmenlerin mesleki gelişim önerileri.**

<b>Nasıl olmalı?</b>	<b>Öğretmen neler yapmalı?</b>
İhtiyaç temelli	Gelişim sorumluluğu duyma
Uygulamaya dönük	Entelektüel okuma
Uzun süreli	Araştırma
Sosyal etkileşimli	Gezi gözlem
Veliyle işbirlikli	Soru çözme çalışması
Aday öğretmene mentor destekli	Üniversite etkinlikleri
Zorunluluk-gönüllülük ikilemi	Sanal paylaşım
	Spor yapma
<b>Okul düzeyinde neler yapılmalı?</b>	<b>Bakanlık düzeyinde neler yapılmalı?</b>
Seminer dönemini dönüştürme	Gerçek uzman semineri
Yönetmelik destek	Klinik denetim
Örgüt kültürü oluşturma	Sosyokültürel etkinlikler
Öğretmenler arası etkileşim	Gelişim kampları
Öğretmen liderliğinden yararlanma	Uzaktan eğitim
Bilgilendirme toplantıları	Duyuru ağları
Rehberlik servisinden kısa seminerler	Korku kültürünü yıkma
Akademisyen daveti	Örgütsel adalet
Sosyal etkinlik	Maaşta iyileştirme
Zümre odası	Nitelikli öğretmen seçme
	İstikrarlı uygulamalar
	Kalkınma için eğitim

Öğretmenler mesleki gelişimin; ihtiyaç temelli, uygulamaya dönük, uzun süreli, sosyal etkileşimli, veliyle işbirlikli ve aday öğretmene mentör destekli olmasını önermektedir. Mesleki gelişimin zorunlu ya da gönüllü olması konusunda ise bir ikilem olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar mesleki gelişimde öğretmen neler yapmalı konusunda gelişim sorumluluğu duyma, entelektüel okuma, araştırma, gezi gözlem,

soru çözme çalışması, üniversite etkinlikleri, sanal paylaşım ve spor yapmayı önermiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimde okul düzeyli önerileri ise seminer dönemini dönüştürme, yönetsel destek, örgüt kültürü oluşturma, öğretmenler arası etkileşim, öğretmen liderliğinden yararlanma, bilgilendirme toplantıları, rehberlik servisinden kısa seminerler, akademisyen daveti, sosyal etkinlik ve zümre odasıdır. Öğretmenlerin bakanlık düzeyli önerileri ise gerçek uzman semineri, klinik denetim, sosyokültürel etkinlikler, gelişim kampları, uzaktan eğitim, duyuru ağları, korku kültürünü yıkma, örgütsel adalet, maaşta iyileştirme, nitelikli öğretmen seçme, istikrarlı uygulamalar ve kalkınma için eğitimidir.

Nergis öğretmenlerin mesleki gelişiminin nasıl olması gerektiği konusunda zorunluluk-gönüllülük ikilemine; Zafer öğretmen neler yapmalı konusunda entelektüel okumaya; Rüzgâr okul düzeyinde neler yapılmalı konusunda seminer dönemini dönüştürmeye; Mert öğretmen liderliğinden yararlanmaya; Doğukan bakanlık düzeyinde neler yapılmalı konusunda gerçek uzman seminerine, Ata da maaşta iyileştirmeye ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

*"Ya aslında gönüllü olsa iyi de... İdareciler işte bakanlık mesela diyecek ki öğretmenlerden gelen şu talep üzerine şöyle bir çalışmaya katılmak zorunludur. Çünkü gönüllülük esasına dayanırsa bu iş olmaz. Yani 100 kişiden 5 kişi başvurur... Bir yararı olmaz. Zorunlu olması lazım çünkü zorunlu olmazsa katılım olmuyor... Çünkü herkes böyle atıp tutar da ihtiyaç var yapılmıyor edilmiyor, ama yapalım hadi kalkın dendiğinde, kimse taşın altına elini sokmaz kimse, herkes kaçar." Nergis.*

*"Bir kere iyi okuyacak bir öğretmen dünyayı takip edecek, kendi ülkesini takip edecek, bilgili, kültürlü bir insan olacak. Bunu da ancak ne ile sağlayabilir? Çok okuyarak. Başka türlü kazanılmaz." Zafer.*

*"...Seminer dönemlerinde milletin ağzına sakız olduk. Geliyor okula kahvaltı yapıyorlar... İşte duyuyorsunuz ama niye öyle duyuyorsunuz? Olmayan bir şey duyulmaz. Demek ki öyle oluyormuş hocam. Seminer konuları gelir bize, haziranın o kapanacağı hafta gelir, karne verildikten sonra müdür bey toplantı yapar, şu konuları siz şu konuları siz şu konuları hazırlayın der. Dosya yapılır, idareye verilir. Seminer dönemimiz bitti. Seminer dönemini farklı yapsak ne olur? Olmaz mı?" Rüzgâr.*

*"İdarenin yanında okulda her zaman böyle birilerinin sürecin içinde olması lazım, hadi bugün bunu yapalım hadi bu ders şöyle yapalım. İnsanla iletişimi çok iyi olan, öğretmenlerin içinden biri... Genelde okullarda böyle hep böyle şey vardır. Çekip çeviren birileri vardır... Müdürün işi de kolay oluyor." Mert.*

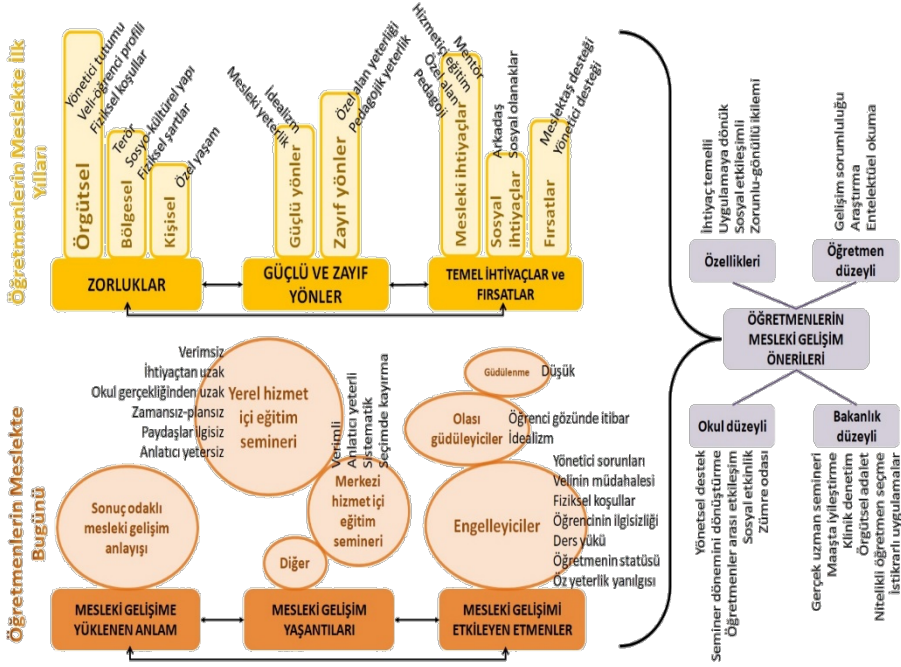
*"Gerçekten bu işi bilen insanlar anlatsın. Ama oraya getirip, videoyu koyup, ondan sonra bilgisayara takıp oradan okutmayacak adam... Adam benden bilgili olacak, benden yetenekli olacak..." Doğukan.*

*"Öğretmenin ekonomik kaygısının olmaması lazım. Benim orda durmamamın sebebi, boş saatlerimi, dersten sonraki saatlerimi özel sektöre ayırmışım mesela... Eğer gerçekten öğretmenin de zamanı olsaydı, ekonomik olarak da ihtiyacı olmasaydı, sınıflar 15 kişilik olsaydı öğretmen de iyi şeyler yapardı, öğrencinin de öğretmenin de ihtiyacı olmazdı..." Ata.*

Öğretmenlerin mesleki gelişim önerilerinin kapsamlı olduğu, diğer yandan iş birliğine ve kolektif uygulamalara dönük önerilerin olmadığı görülmektedir. Var olan mesleki gelişim yaşantıları, önerilerini etkilemiş olabilir. Diğer yandan özellikle okul ve bakanlık düzeyli öneriler öğretmen gelişiminin temel sorunlarına işaret etmektedir. Bir sonraki bölümde araştırmanın sonuçlarına, bu sonuçların ilgili alanyazın ışığında tartışmasına ve araştırmanın önerilerine yer verilmiştir.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Eldeki çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemlerinde yaşadıkları mesleki zorluklara, güçlü ve zayıf yönlerine, temel ihtiyaçları ve fırsatlarına, bugün mesleki gelişime yükledikleri anlama, mesleki gelişim yaşantılarına, mesleki gelişimlerini etkileyen etmenlere ışık tutmuş ve mesleki gelişim önerilerini ortaya koymuştur. Kapsamlı bir biçimde durum analizi sağlamıştır. Birbiri ile ilişkili ve aşamalı olarak elde edilmiş bu sonuçları yansıtan "Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Durumu" modeli "öğretmenlerin meslekte ilk yılları", "öğretmenlerin meslekte bugünü" ve "mesleki gelişim önerileri" olarak Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Durumu.

Öğretmenler meslek yaşamlarının ilk dönemlerinde yoğunlukla örgütsel, daha sonra bölgesel ve en az da kişisel birçok zorlukla karşılaşmıştır. Yönetici tutumu, veli-öğrenci profili ve fiziki koşullar örgütsel zorluklar arasında ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu dönemlerinde mesleki yeterlik, idealizm gibi güçlü yönleri, özel alan ve pedagojik alanlarda da zayıf yönleri vardır. Buna bağlı olarak da gelişimsel ihtiyaçları bulunmaktadır.

Belirlenen örgütsel zorluklardan örgütsel adaletsizlik, örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve yabancılaşma çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilen ve bireyin iş başarımını etkileyen dinamiklerdir. Araştırmalar öğretmenlerin örgütsel adaletsizlik yaşamasının beraberinde örgütsel sessizliği (Tutar ve Köse, 2018), üretkenlik karşıtı iş davranışlarını (Midilli, 2018), örgütsel sinizmi (Özen Kutunis ve Çetinel, 2010) getirdiğini, örgütsel adaletin örgütsel bağlılığı (Uçar, 2016), iş doyumunu, örgütsel vatandaşlığı, işten ayrılma niyetini, başarımı

(Colquitt, Conlon, Wesson, Porter and Ng, 2001) etkilediğini göstermektedir. Tüm bu değişkenler mesleki gelişim sürecini de doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilir. Örgütsel sessizlik, örgüt çalışanlarının çeşitli gerekçelerle bilgi saklamasıdır (Morrison and Milliken, 2000), bazen öğrenilmiş çaresizliğe dayanmaktadır (Evren, 2019). Eldeki araştırmada da öğrenilmiş çaresizlik nedeniyle bir şeyleri değiştiremeyen öğretmenler örgütsel sessizliği seçmiştir; fakat bu durum gelişim için bir engeldir (Morrison and Milliken, 2000). Yabancılaşma kavramı da eğitim örgütleri için çeşitli olumsuz sonuçlar doğuran (Yılmaz ve Yengin Sarpkaya, 2009), örgütsel gelişme için istenmeyen bir olgudur. Öğretmenlerin yaratıcılığını, mesleki gelişimlerini, etkililiğini ve verimliliğini, iş birliği içinde çalışmasını engeller (Hoşgörür, 1997). Bu nedenle gelişim için yöneticilerin yabancılaşma nedenlerini sağlıklı analiz etmesi çok önemlidir.

Öğretmenlerin deneyimlediği denetmen yetersizliği ve rol model eksikliği, denetmene ilişkin algı ve deneyimler, öğretmenin mesleki gelişiminde önemli rol oynar; çünkü denetmen öğretmenin gelişiminden sorumlu profesyonel aktörlerden biridir (Altun ve Sarpkaya, 2020). Denetmen yetersizliklerini (Erdem, 2010; Köroğlu, 2011), denetmenlere ilişkin olumsuz algıyı (Tok, 2013) ve denetmen liderliğine ilişkin denetmenlerle öğretmenler arasındaki algı farklılığını (Ünal ve Gürsel, 2007) konu alan araştırma bulguları, öğretmenlerin bu konuda yaşadığı sorunlara işaret etmektedir.

Katılımcıların deneyimlediği öğretmen rotasyonu, kredili sistem, branş dışı ders yükü ve fiziksel koşullar daha çok merkez örgütün yönetsel uygulamalarının bir çıktısıdır ve geçmişten bugüne dile getirilen yönetsel sorunlara işaret etmektedir. Yönetsel anlamda önemli bulgulardan biri de yönetici tutumudur. Araştırma bulgularına göre öğretmenler yöneticilerinden çok çeşitli yönetsel beceriler beklemektedirler (Tanrıoğen, 2000; Aslan ve Yıldırım, 2004; Nayır, 2012; Aslanargun, 2015). Öğretmenlerin mesleki beklentilerini karşılayacak ve gelişimini destekleyecek yöneticilerin donanımlı olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin yaşadığı bölgesel zorluklar bugün de Türk eğitim sisteminin sorunları arasında yer almaktadır. Bu noktada daha fazla kaynağın eğitime aktarılması ve aktarılan kaynağın adil bir şekilde, dezavantajlı bölgeler gözetilerek kullanılması gerekmektedir (TEDMEM,



2019). Öğretmen ve öğrenci enerjisinin çoğunu bu sorunlarla baş edebilmek için kullanmaktadır ve bu sorunların sistematik bir şekilde eritileceği eğitim reformları öncelikli olmalıdır.

Öğretmenlerin güçlü yönlerinden mesleki yeterlik, idealizm ve yaşam deneyimi öğrenme çıktıları ve problem çözme süreci için önemlidir; fakat MEB öğretmen yeterlikleri (MEB, 2017d) bağlamında oldukça sınırlıdır. Katılımcıların zayıf yönleri ise başka araştırmalarla da tutarlıdır (Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004). Öğretmenin yaşadığı örgütsel zorluklar da bu zayıflıkları beslemiş olabilir. Öğretmenlerin zayıf yönlerinin çoğu, onların pedagojik yeterlikleri ile ilişkilidir. Öğretmeni bu açılardan destekleme yollarından biri öğretmenin mesleki iş birliği yapabileceği ortam ve koşulları ayarlamaktır. Örneğin dersi planlama konusunda zayıf olduğunu düşünen bir öğretmen ders imcesi (Takahashi and Yoshida, 2004) uygulaması ile bu alandaki eksikliğini giderebilir. Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına ilişkin bulgular, onların mesleki zayıf yönleri ve mesleki zorlukları ile tutarlıdır. Öğretmeni geliştirmek için önce ne tür desteğe ihtiyacının olduğu belirlenmelidir (Altun, 2014), bu ise denetimle mümkündür (Glikman, Gordon and Ross-Gordon, 2009).

Öğretmenlerin mesleki gelişim algısı çıktı odaklıdır. Öğretmenler sınırlı mesleki gelişim yaşantıları ve bundan da büyük oranda memnun olmamaları nedeniyle mesleki gelişimi bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirememiş olabilirler. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin gelişim özelliklerinin farklılığı ile de ilişkili olabilir. Öğretmenler deneyim, öğrenme biçimleri, soyut düşünme becerileri, ego gelişimleri açısından farklılık gösterirler (Glatthorn, 1984; Glickman vd., 2013). Gelişimsel ve farklılaştırılmış denetimin gerekçeleri olan, öğretmenlerin akademik gelişim düzeyleri, soyutlanma düzeyleri, yansıtma becerileri gibi özellikleri mesleki gelişime bakış açılarını ve gereksinimlerini de etkiliyor olabilir. Bu bağlamda özellikle düşük soyutlanma seviyesindeki öğretmenler çıktılarına odaklanabilir, mesleki gelişim sağlandıkça diğer bir ifade ile soyutlama seviyesi yükseldikçe daha farklı ihtiyaçlar ortaya çıkabilir. Farklılaştırılmış denetim kapsamında soyutlanma düzeyi düşük olan öğretmenlere yoğun gelişim ve işbirlikli gelişim yaşantılarıyla destek olunabilir (Glatthorn, 1984) ve bu öğretmenler soyutlanma düzeyleri artınca mesleki gelişime de daha farklı anlamlar

yükleyebilirler. Bu bağlamda bazı araştırmalarda mesleki gelişim gereklilik, başarı ve niteliği artırmanın yolu, güdülenme sağlayan bir süreç (Eroğlu ve Özbek, 2018a) olarak görülürken, eldeki araştırmada öğretmenler mesleki gelişimi bazı yeterlikler üzerinden değerlendirmişlerdir. Bu yeterliklerden teknolojiye uyum (Dodge, 1995; Öksüz ve Uça, 2010) ve pedagojik becerilerin geliştirilmesi (Marzano, Frontier and Livingston, 2011) önemlidir; fakat öğretmen gelişimi daha kapsamlı entelektüel gelişimi gerektirir. Sınava hazırlık ise merkezi sınavlarla değeri öğrencisinin yaptığı soru sayısı ile ölçülen öğretmen modelinin (Yıldız, 2013) bir yansıması olabilir.

Güncel çalışmalar yerel ihtiyaçlara yanıt veren, okula özgü bağlamlara uyarlanmış, iş birliğine dayalı aktif mesleki gelişimi teşvik ederken (OECD, 2019), eldeki araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla yerel hizmet içi eğitim seminerlerine, zorunlu olarak katıldığı ve onları da verimsiz gördüğü belirlenmiştir. MEB öğretmen gelişiminde bazı güncellemeler yapsa da bu durumun öğretmenlere yansımadağı açıktır. MEB'in tüm mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin araştırma bulguları giriş bölümünde ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Genel olarak mesleki gelişim programlarının geleneksel olduğu için katkı sağlamadağı düşünülmektedir (Kesen ve Öztürk, 2019). Farklı araştırma bulguları da hizmet içi eğitim politikalarının gözden geçirilerek, öğretmenlerin yeterliliklerinin sürekli geliştirilmesine olanak sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekliliğine işaret etmektedir (Çiltaş ve Akıllı, 2011). Yerel hizmet içi eğitim seminerlerine ayrılan zaman, emek ve bütçenin öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve okul gerçekliklerini yansıtan okul temelli farklı gelişimsel uygulamalara harcanması gerektiği söylenebilir.

Mesleki gelişim için en önemli öğelerden biri güdülenme olmasına karşın öğretmenlerin güdülenmeleri oldukça düşüktür ve mesleği yürütme odaklıdır. Bu durum öğretmenin mesleki gelişim ve değişime bakışı, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme isteğinde yaşadığı tatminsizlik olan (Eryılmaz ve Burgaz, 2011) yabancılaşmayla ilişkili olabilir. Öğretmenleri güdüleme olasılığı olan idealizm ve merak gelişimsel unsurları içeren içsel güdüleyicilerken, yöneticilik kariyeri ve ödül maddi unsurları içeren dışsal güdüleyicilerdir. Sınav sisteminin güdüleyiciliği merkezi sınavların öğrenci yaşamındaki etkisine ve

dolayısıyla öğretmenin de bu süreçteki rolüne dayanıyor olabilir. Öğrenci gözünde itibar da öğrencinin karşısında daha düşük konuma düşmeme kaygısı ile gelen gelişim ihtiyacını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen etmenler ise başta yönetici özellikleri olmak üzere bir dizi yönetsel soruna dayanmaktadır. Okul yöneticilerinden genelde destek bekleyen öğretmenler (Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017), eğitimsel lider olabilen (Çelik, 2012), okuldaki politik yapıyı, belirsizlikleri ve kültürü en iyi şekilde yönetebilen (Bush, 2011), öğretmenlerini destekleyen (Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013), denetim süreçlerini öğretmenini geliştirmek için kullanan (Altun ve Sarpkaya, 2020), çatışmaları yönetebilen (Arslantaş ve Özkan, 2012) ve daha birçok yeterlikleri sağlayabilen yöneticilere ihtiyaç duymaktadır.

Velinin müdahalesi, öğrenci isteksizliği ve öğretmenin statüsü birbiri ile ve sistemdeki diğer uygulamalarla ilişki içinde olan engelleyicilerdendir. Öğretmenlik mesleğine karşı saygının düşük olması (Çalışıcı Çelik ve Kıral, 2018; Atmaca, 2020), politika yapıcılarının öğretmenin mesleki statüsü ve toplumsal değerinin yükseltilmesi üzerine eğilmesi gerektiğini göstermektedir (OECD, 2019). Yönetici tutumu, çalışma koşulları, düşük güdülenme, öğretmenlik mesleğinin statüsü (Uştu, Taş ve Server, 2016; Can, 2019) mesleki gelişimin engelleyicileridir ve eldeki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Mesleki gelişim engellerinden öğrenci isteksizliği de programların düşünsel içerik taşınamaması, bankacı eğitim modeli (Freire, 2003: 55), yaratıcı öğretimi baskılayan sınav sistemi (Girux, 2013) gibi birçok nedene dayanıyor olabilir. Eğitsel başarı artık özgürleşme yerine sınav puanlarıyla tarif edilmektedir. Veliler ise çocuklarını bu ölçütler üzerinden yarıştırmaktadır (Demirer, 2014: 2). Bu durum da mesleki gelişimin engelleyicisi olan veli müdahalesini doğuruyor olabilir. Orta sınıf ailelerin iyi çocuk yaratma çabaları sistem üzerinde hükümet politikaları kadar etkilidir (Çimen, 2013). Sistem içindeki pasif, bağlamdan kopuk öğrenciler de öğretmen güdülenmesini düşürmektedir. Oysa öğrenciyi güdülemek de okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görevidir. Bu güdüleme süreci öğretmenin izole bir şekilde mücadelesiyle başarılı olunabilecek bir arena değildir. Yönetsel desteğe, öğretmenin kolektif çabasına, öğretimsel liderliğe ihtiyaç vardır.

Araştırmanın ilginç bulgularından biri mesleki gelişimin engelleyicilerinden birisinin yüksek öz yeterlik yanılgısı olmasıdır. Katılımcılardan öğrencileri sınavlara hazırlama konusunda başarılı olan bir grup, mesleki özgüveni çok yüksek olduğu için gelişimsel etkinliklere ihtiyacı olmadığını düşünmüştür. Bu durum, belirli bir alanda yetenekleri sınırlı bireylerin, sahip olduklarından daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduklarına inanma eğilimlerini yansıtan (Dunning, 2011), kendine aşırı güvenme olarak ortaya çıkan ve karar verme sürecinde hatalara neden olabilen (Somyürek ve Çelik, 2018) Dunning-Kruger sendromu ile açıklanabilir. Bu bağlamda bu sendromu yaşayan bireyler yüksek özyeterlik algısı ile gelişim ihtiyacının olmadığına karar verebilir. Dolayısıyla öğretmenlere yönelik bir mesleki gelişim planlamasında öğretmende bilişsel dengesizlik yaratmanın rolü büyüktür. Birey sürece ikna olmalı, sürecin kendine bir şeyler katacağına inanmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin özelliklerine ilişkin önerilerinde zorunluluk ve gönüllülük ikilemi karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen gelişimine yönelik girişimlerin çoğunun arzulan düzeyde başarılı olamamasının nedenlerinden biri bu tür girişimlerin otoritelerce zorunlu olarak uygulanması, öğretmenin gönüllülüğüne ve ihtiyacına dayandırılmamasıdır (Altun ve Sarpkaya, 2014). ABD’de uygulanmış bir okul geliştirme çalışmasının başlangıçta gönüllülükle başlayıp başarıyı yakaladıktan sonra zorunlu hale getirilmesi ve uygulamada gönüllülüğün kaybolması başarısızlığa neden olmuştur (Toprak ve Savaş, 2013). Aday öğretmene mentor destekli mesleki gelişim önerisi sosyal öğrenmenin bir biçimidir (Zpeda, 2007) ve bir konuda deneyimli olan öğretmenin o konuda deneyimsiz olan öğretmenle iş birliği içinde çalışmasına dayanan, gelişime cesaretlendiren (Carr, Herman and Harris, 2005; Kocabaş ve Yirci, 2011; Sullivan ve Glanz, 2013) bir uygulamadır, ayrıca MEB’in hali hazırda yürütülen uygulamaları arasında yer almaktadır (MEB, 2015; MEB, 2017c). Teoride işlevsel olarak görünen aday öğretmen yetiştirme programının uygulamada bazı sorunları olduğu belirlenmiştir (Köse, 2016; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Önder, 2018). Bu bağlamda sürecin etkililiği için aday öğretmen yetiştirme programının öğretimsel yönünün geliştirilmesine odaklanılmalıdır.

Öğretmenlerin okul düzeyli mesleki gelişim önerileri incelendiğinde seminer dönemini dönüştürme ve yönetsel desteğin dikkat çekici bir biçimde önerildiği belirlenmiştir. MEB, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin büyük bir kısmını 2015 ve sonrası dönemlerde yayınladığı mesleki çalışma programlarıyla sağladığını varsaymaktadır, oysa eldeki bulgular seminer dönemlerinin etkisizliğini bir kez daha ortaya koyarak öğretmen geliştirme sisteminin daha farklı uygulamalara ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Alanyazında seminer dönemini konu alan araştırma bulguları da genel olarak eldeki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Sıcak ve Parmaksız; 2016; Gültekin, vd., 2018; Kahyaoglu ve Karataş, 2019; Türker ve Tok, 2019).

Okul düzeyli örgüt kültürü oluşturma önerisi işlevseldir. Örgüt kültürü öğretmenlerin örgütsel aidiyetleri, örgütsel bağlılıkları (İpek, 2010; Zhu, Devos and Li, 2011), örgütsel öğrenmeleri (Seashore Louis and Lee, 2016), iş doyumları (MacIntosh and Doherty, 2010), örgüte güvenleri (Dinç, 2007), okul geliştirme çıktıları (Lindahl, 2006), okul başarımı (Maslowski, 2001) ve daha birçok değişken üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Başarılı okullarda öğretmeni besleyen bir topluluk, örgüt kültürünü koruyan ve bir arada tutan bir kap gibidir. Öğretmenler sadece bu tür okullarda çalıştıkları için bile canlı, mücadeleci, profesyonel katılımcı ve güçlenmiş hissetmektedir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton and Kleiner, 2000). Dolayısıyla okul başarısı için öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştığı bir okul kültürünün ve etkileşimli toplulukların varlığı gereklidir. Öğretmenlerin zümre odası önerisi ise okulların fiziksel koşullarının mesleki çalışmalar yapmaya uygun olmadığı bir göstergesidir. Çalışma ve dinlenme boyutlarına hizmet etmesi gereken öğretmenler odası da (Açıklın, 2014), okul ve öğrenci işleri, sosyal ortama ilgisizlik ve fiziki koşullar nedeniyle etkin bir biçimde kullanılamamaktadır. Öncelikle öğretmenler odası dönüştürülebilir, daha sonra da zümre odası sistemine geçilebilir.

Öğretmenlerin katıldıkları seminerlerde anlatıcının uzmanlığına güvenmiyor olmaları seminerlerin gerçekten uzman olanlarca verilmesi önerisini doğurmuştur. Ek olarak öğretmenler donanımlı müfettişlerle yürütülecek, denetimi yapan uzman ve geliştirilen öğretmen arasında iş birliği ve rehberlik anlayışına dayanan, samimi mesleki ilişkiyi yansıtan

(Hopkins and Moore, 1993; Glickman, 1985) klinik denetimleri önermektedirler.

Öğretmenlerin bakanlık düzeyli önerilerinden korku kültürünü yıkma, örgütsel adalet, maaşta iyileştirme, nitelikli öğretmen seçme, istikrarlı uygulamalar ve kalkınma için eğitim sistematik çalışmalar ile bazıları uzun vadede aşılabilecek sorunlara işaret etmektedir. Öğretmenleri mış gibi davranmaya iten korku kültürü (Cüceloğlu, 2008), çeşitli yönetim tarzlarının ürünüdür. Otokratik ve ilgisiz yönetim tarzları korku kültürünü beslerken, demokratik yönetim tarzı ile korku kültürü arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Kahraman and Çelik, 2019). Bu nedenle otokratik yönetim tarzının yaratmış olabileceği korku kültürünün yıkılması, demokratik uygulamaların yoğun bir şekilde işe koşulmasına bağlıdır.

Bugün gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemleri birçok açıdan karar alıcılara ipucu sunmaktadır. Gelişmiş ülkelerde öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaşantıları genellikle okul temelli sunulmaktadır. Bu anlayış mesleğe gömülü gelişim yaklaşımıdır ve çoğu zaman hiyerarşinin olmadığı, iş birliği ve koçluğa dayalı uygulama toplulukları modeli olarak karşımıza çıkar (Kennedy, 2005). Kalkınma için eğitim hedefinde öğretmenin dönüştürücü rolüne gereksinim belki de hiç olmadığı kadar fazladır ve bu dönüştürücü kimlik destek ve iş birliği kültürüyle işleyen mesleki gelişim süreciyle kazanılabilir.

Öğretmenlik mesleğinin statüsüne ve öğretmen güdülenmesine yönelik iyileştirmeler, karar alıcıların politikalarının merkezinde olmalıdır. MEB'in hizmet içi eğitimlerinin bir kısmı öğretmenlerin ya sınıf düzeyine ya da gereksinimlerine uygun değildir. Hizmet içi eğitimlerin planlamasında ihtiyaca görelilik ilkesi dikkate alınmalı, dağıtımında adalet sağlanmalıdır. Yerel hizmet içi eğitim seminerleri için harcanan kaynaklar, öğretmen gereksinimleri, daha nitelikli olan merkezi hizmet içi eğitim seminerlerine erişim sorunu ve alternatif gelişimsel yaşantıların çok sınırlı oluşu gibi etmenler göz önünde bulundurulduğunda, MEB, okula gömülü, öğretmen özerkliğini destekleyen, yetişkin öğrenmesi ile uyumlu sürdürülebilir modelleri uygulamaya geçirmelidir. Mesleki öğrenme toplulukları, ders imecesi, eleştirel kitap inceleme grupları, eylem araştırması gibi uygulamalar bunlara örnek olarak verilebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişime

yükledikleri anlam süreç değil çıktı odaklıdır. Bu nedenle bir mesleki gelişim sürecinden önce öğretmenlere mesleki gelişim konusunda farkındalık kazandırılması gerekmektedir. Bu araştırma merkez ilçede, ikili öğretimin uygulandığı, büyük, resmi okullarda, kıdemli ve aynı branştan öğretmenlerle yürütülmüştür. Benzer bir araştırma küçük ilçelerde/ tam gün öğretimin olduğu/ küçük okullarda/ daha az kıdemli/ farklı branştan öğretmenlerle ya da özel okullarda yürütülebilir. Güdülenme sorunu bu araştırmanın önemli bulgularından biridir. Araştırmacılar mesleki gelişime güdülenme konusunu, güdülenmeyi düşüren etmenleri ve baş etme yollarını kapsamlı bir biçimde çalışabilirler. Bu araştırma iki ortaokuldaki katılımcı öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Tüm Türkiye'ye genellenmesi amacıyla değil, bir bakış açısı kazanmak için yararlanılması önerilebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**A Case Study on the Professional Development of Teachers**

\*

Burcu Altun –Pınar Yengin Sarpkaya  
*Aydın Adnan Menderes University*

Teacher qualification, which is one of the keys to success in education, is the product of the professional development process of teacher. The professional development of teacher is also probable with qualified supervision experiences. Clinical supervision, mentoring, coaching, peer supervision, collaborative supervision, self-directed supervision, teamwork, action research, professional learning communities in supervision (Hord, 1997; Glickman, Gordon and Ross-Gordon, 2013; Sullivan and Glanz, 2013; DuFour, 2004; İlğan, 2012) aim at teacher development and are cooperative based. The most basic and widespread teacher development practices in Turkey are standardised in-service trainings. In addition to these, School-Based Professional Development Model (OTMG) (MEB, 2010), Education Regions Directive (MEB, 2017b) and affiliated practices, Education Boards and Divisions Directive (MEB, 2018a) and affiliated practices, the objectives and actions highlighted in the Teacher Strategy Document (MEB, 2017a) and the professional development programs implemented and applied by the Ministry of National Education for many years and published since 2015 reflect the existing professional development practices in the system. There are various studies on the problems of these practices (Bümen, Ateş, Çakar, Ural and Acar, 2012; Doğanay, 2013; Yalçınkaya, Mete and Albuz, 2013; Aslan, 2015; Karal Eyüpoğlu, 2015; Koç, 2015; Arık, 2017; Nemli, 2017; Eroğlu and Özbek, 2018b; Gültekin, Aktay and Gültekin, 2018).

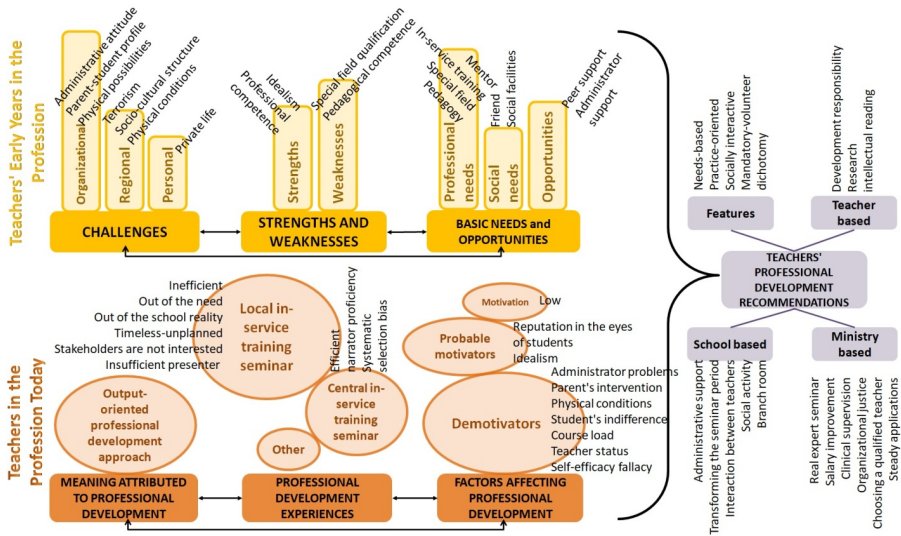
Qualified teaching is possible with continuous-qualified professional development experiences. While contemporary teacher development systems are school-based, focused on cooperation and sharing, and have a collective approach, it can be said that although there are requests and efforts in this direction in the Turkish education system, existing



practices have aspects that are open to development. In order to make the supervision system work, determining the professional development experiences of teachers can be useful as a starting point. From this point of view, the aim of this research is to determine the professional development experiences of teachers and the meaning they attribute to those experiences. The sub-objectives determined in line with this purpose are;

1. Characteristics of the early stages of teachers' professional life,
2. The meaning they attribute to professional development,
3. Their professional development experiences,
4. Factors affecting their professional development,
5. Their professional development suggestions.

The research was designed in case study, one of the qualitative research methods. It includes the case determination part of a doctoral thesis that was conducted as an action research. The participants of the study are teachers who volunteered for action research. While determining the participants, typical case sampling and criterion sampling were used. Since it hosts various boards, secondary schools were included in the study. Schools with average socio-economic level and student achievement listed in order to catch a typical situation in terms of professional development. Schools with 4 or more teachers in some of branches are determined as criterion and visited within the scope of the application. The study group consists of 8 volunteer teachers working in two public secondary schools in Aydın province Efeler district. Research data were obtained in 2017-2018 academic year spring semester through semi-structured interviews and analyzed by content analysis. The results of the research was displayed in the following scheme:



The current perception of professional development of teachers is output-oriented. The meaning attributed to professional development is expressed through the results. This may be related to teacher characteristics. Teachers with low levels of isolation may evaluate professional development as output-oriented.

While current studies encourage active collaborative professional development that responds to local needs, adapted to school-specific contexts (OECD, 2019), the present study has found that teachers often attend local in-service training seminars as obligatory, which they regard as unproductive.

Although motivation is one of the most important elements for professional development, teachers' motivation is very low and they are focused on carrying out the profession. A number of problems have been expressed that hinder professional development.

The dilemma of obligation and voluntariness emerges in the suggestions of teachers regarding the characteristics of the professional development process. Teachers suggested a need-based, practical, socially interactive professional development process. The teacher is expected to feel responsible for development, to research and to read intellectually. When the school-level professional development

suggestions of the teachers were examined, it was determined that the transformation of the seminar period and administrative support were remarkable. Teachers see the seminar period as ineffective. They suggested that ministerial level seminars be given by genuine experts, improvement in salary, implementation of clinical supervision and organizational justice.

This research was carried out in the central district, in large, public schools where dual education is applied, with senior teachers from the same branch. A similar research can be conducted with less senior teachers from different branches in small schools with full-time education in small districts or in private schools. The motivation problem is one of the important findings of this research. Researchers can comprehensively study motivation for professional development, factors that reduce motivation, and ways of coping.

### **Kaynakça / References**

- Açıklım, A. (2014). Mesleki gelişim ortamı olarak "öğretmenler odası". *Öğretmenler Odası Öğretmen ve Eğitim Dergisi*. 10.05.2020 tarihinde <http://ogretmenlerodasi.org.tr/sayfa.php?id=154> adresinden alınmıştır.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmen ve okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Sözlü Bildiri, 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 24-26 Nisan, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P. (2020). The actors of teacher supervision. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 284-303. DOI:10.14687/jhs.v17i1.5880.
- Arık, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri Kütahya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Arslan, M. (2015). *Türkiye milli eğitim sistemindeki değişimler ışığında "hizmet içi eğitim"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570.
- Aslan, B. ve Yıldırım, N. (2004). Okul yöneticisinden beklentiler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya 1-15.
- Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 17-34 Doi: 10.14689/ejer.2015.60.2
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Avrupa Komisyonu (2010). *Teachers' professional development*. EU: Belgium.
- Balyer, A., Özcan, K. ve Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 1-18, DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.70.1>
- Barnett, W. S. (2003). *Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications*. New Brunswick: NIEER Preschool Policy Matters.
- Bayrak, M. ve Yengin Sarpkaya, P. (2016, Kasım). Zümre öğretmenler kurulunun öğrenen takım haline dönüşmesi için meslektaş yardımlaşması: Bir uygulama örneği. *Sözlü Bildiri*, 7. EYFOR, 3-5 Kasım. Girne, Kıbrıs.
- Brookfield, S. (Ed.). (2018). *Training educators of adults: The theory and practice of graduate adult education*. Routledge.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Los Angeles: SAGE Publication.
- Çalışıcı Çelik, N. ve Kıral, B. (2018). Öğretmenlik mesleğine saygıya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 405-432.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. DOI: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Carr, J. F., Herman, N. and Harris, D. E. (2005). *Creating dynamic schools through mentoring, coaching, and collaboration*. Virginia: ASCD.

- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiltaş, A., ve Akilli, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 64-72.
- Çimen, C. A. (2013). Orta sınıf ve eğitimde neoliberal yeniden yapılanma. *Eleştirel Pedagoji*, 5(30), 10-12.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H. and Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. Çeviri tarihi: 2015.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Korku kültürü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, D. K. (2014). Eğitsel başarının değişen anlamı. *Eleştirel Pedagoji*, 6(36), 2-6.
- Dinç, S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance educator*, 1(2), 10-13.
- Doğanay, G. (2013). *Lise coğrafya programında zümreler arası iş birliğinin önemi ve ortak konuların analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Education leadership. Association for Supervision and Curriculum Development*, 61(8), 6-11.
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. In J. Olson, M.P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 44) (p.247-296). Academic Press.
- Erdem, H., B. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştığı sorunlar (Kahramanmaraş ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018b). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 255-271.

- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Evren, H. U. (2019). *Öğretim elemanlarının bakış açısıyla örgütsel sessizlik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. Çeviri tarihi: 2013.
- Girux, H. A. (2013). *When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto*. 29.11.2014 tarihinde <http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto> adresinden alınmıştır.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: a developmental approach*. USA: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. and Ross-Gordon, J. M. (2013). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. USA: Pearson Education, Inc
- Gökçe Kaya, İ. (2019). Ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarının etkililiği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1(1), 1-23.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.
- Güler, M., Altun, T. ve Türkdoğan, A. (2015). Matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun etkililiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 395-406.
- Gültekin, M., Aktay, E., G. ve Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 482-513.
- Hopkins, W. S. ve Moore, K. D. (1993). *Clinical supervision: A practical guide to student, teacher supervision*. USA: Brown & Benchmark Publishing.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim iş görenlerinin örgütsel tutumları: Samsun ili merkez ortaöğretim okulları örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İpek, C. (2010). Predicting organizational commitment from organizational culture in Turkish primary schools. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 371-385.
- Kahraman, Ü. ve Çelik, K. (2019, Ekim). Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişim ile korku kültürü arasındaki ilişki. Tam Metin Bildiri, *1.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 4-6 Ekim, İzmir (s.30-36).
- Kahyaoğlu, R. B. ve Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 201-220.
- Karal Eyüpoğlu, I. S. (2015). Eğitim bölgesi fizik öğretmenleri zümre başkanları kurulunun etkinliği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 6(3),1-27.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Kesen, İ. ve Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen meslekî gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşım*. 266. İstanbul: Seta Yayınları.
- Koç, E. S. (2015). An evaluation of the effectiveness of committees of teachers according to the teachers' views, Ankara province sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3-9.
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.
- Köroğlu, H. (2011). *Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri (Samsun ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.

- Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952.
- Kutanis, R ve Çetinel, E . (2015). Adaletsizlik algısı sinizmi tetikler mi?: Bir örnek olay. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(26), 186-195.
- Levin, B. B. (2003). *Case studies of teacher development: An in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lindahl, R. (2006). The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base. *Educational Leadership Review*, 7(1), 19-29.
- Lune, H. ve Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9. Baskı). Essex: Pearson.
- MacIntosh, E. W. ve Doherty, A. (2010). The influence of organizational culture on job satisfaction and intention to leave. *Sport Management Review*, 13(2), 106-117.
- Marzano, R. J., Frontier, T. ve Livingston, D. (2011). *Effective supervision - supporting the art and science of teaching*. Virginia: ASCD Member Book.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Twente Üniversitesi, Hollanda.
- MEB. (2010). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB
- MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 13. 06. 2019 tarihinde [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_11/08144242\\_mevzua\\_t.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144242_mevzua_t.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017a). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 19.04.2018 tarihinde [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan-26.07.2017.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017b). *MEB Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi*. 28.06. 2018 tarihinde [https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_08/24145201\\_yYnerge.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/24145201_yYnerge.pdf) adresinden alınmıştır.



- MEB. (2017c). *Aday öğretmen yetiştirme programı*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 03.05. 2019 tarihinde [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_01/03150840\\_Aday\\_Y\\_Yretmen\\_YetiYtirme\\_ProgramY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/03150840_Aday_Y_Yretmen_YetiYtirme_ProgramY.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017d). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 03.09.2019 tarihinde [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YRET\\_MENLYK\\_MESLEY\\_GENEL\\_YETERLYKLERY.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRET_MENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018a). *MEB Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi*. 03.09.2019 tarihinde [e-  
mufredat.meb.gov.tr/Dokumanlar/MEBKurullarZumreler\\_08082018.p  
df](http://mufredat.meb.gov.tr/Dokumanlar/MEBKurullarZumreler_08082018.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018b). *2023 Eğitim vizyonu*. 03.09.2019 tarihinde [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2019). *2015-2020 Mesleki çalışma programları. Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Dairesi Başkanlığı*. 03.09.2019 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/2015-2019-mesleki-calisma-programlari/icerik/693> adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Midilli, B. (2019). *Örgütsel adaletsizlik, çalışanların negatif duygu durumu ve örgüt kültürü ile üretkenlik karşıtı iş davranışları etkileşimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mills, G. E. (2018). *Action research : A guide for the teacher researcher* (6th edition). USA: Pearson Education Publications.
- Morrison, E. W. and Milliken F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706-725. doi:10.2307/259200
- Nayir, F. (2012). The relationship between perceived organizational support and teachers' organizational commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 97-116.
- Nemli, S. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. 10.11.2019 tarihinde <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. adresinden alınmıştır.
- Öksüz, C. ve Uça, S. (2010). İlköğretim okullarında matematik derslerinde WebQuest kullanımı: Bir video örnek olay. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 1751-1763.
- Önder, E. (2018). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(1), 143-189.
- Seashore Louis, K. and Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- Sıcak, A. ve Parmaksız, R., Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33.
- Somyürek, S. ve Çelik, İ. (2018). Dunning-Kruger sendromu ve öznel değerlendirmeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 141-157.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2013). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. (Çev. Ed. A. Ünal). Ankara: Anı Yayıncılık. Çeviri tarihi: 2015.
- Takahashi, A. and Yoshida, M. (2004). Lesson-study communities. *Teaching children mathematics*, 10(9), 436-437.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tok, T. N. (2013). Who is an education supervisor? A guide or a nightmare?. *International Journal of Social Sciences & Education*, 3(3), 752-769.
- Toprak, M. ve Savaş, A. C. (2013). Türkiye'de okul geliştirmede uygun model arayışı: bir okul geliştirme reformu olarak Memphis yeniden yapılandırma girişiminin analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 121-137.
- Türker, Y. ve Tok, T. N. (2019). Öğretmenlerin mesleki çalışmalara ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 274-297.

- Tutar, H. ve Köse, S. (2018). Örgütsel adaletsizlik ve sessizlik ilişkisinde örgütsel sinizmin düzenleyici rolü. *International Journal Entrepreneurship and Management Inquiries*, 2(3), 152-175.
- Uçar, P. (2016). *Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ünal, A. ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 463-481.
- Uştu, H., Taş, A. ve Server, B. (2016) Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15-23.
- Wiles, J. and Bondi, J. (2000). *Supervision a guide to practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yalçınkaya, H, Mete, F. ve Albuz, S. (2013). The effect of the OTMG model on school culture (Example of Hatay city). *Journal of Teacher Education and Educators*, 2(2), 289-316.
- Yetiş, A. (2011). *Zümre öğretmenler kurulunun coğrafya öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), 43-50.
- Yılmaz, S. ve Yengin Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Zhu, C., Devos, G. ve Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328.
- Zpeda, S. J. (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Larchmont: Eye on Education.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P. (2021). 4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Durum Çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106. DOI: 10.26466/opus.932403.