

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİ VE OKUL MÜDÜRLERİNİN KATKI DÜZEYLERİ*

Bekir BİLGE**

Engin ASLANARGUN***

Özet

Öğretmenler için mesleki gelişim günümüz dünyasında büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler çağın hızla gelişen teknoloji ve iletişim aletleri nedeniyle birincil bilgi kaynağı olmaktan uzaklaşmaktadırlar. Bir lider olması gereken okul müdürlerinin, okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ve desteği ne kadar yüksek olursa, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden elde edecekleri kazanımın da o denli yüksek olması beklenebilir. Bu çalışmada için 28 maddeye sahip olan Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma Düzce ilinde 17 okulda 293 öğretmenin katılımı ile yapılmıştır. Bu çalışma ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, okul müdürlerinin katkısının ne ve ne düzeyde olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan analizlere göre öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının anlamlı olarak farklılaştığı tek değişkenin okul türü olduğu görülmüştür. İlkokul, ortaokul ve lise-lerde görev yapan okul müdürlerinin öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkılarının öğretmenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı, diğer değişkenlere göre ise (cinsiyet, yaş, kıdem, branş) anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışma neticesinde ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Gelişim, Öğretmen, Okul Müdürü

Gönderilme Tarihi: 30.10.2018

Kabul Tarihi: 22.11.2018

* Bu çalışma 11. Eğitim Yönetimi Kongresi (EYK11)'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğretmen. Eposta: bekirbilge@hotmail.com

*** Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Eposta: enginaslanargun@gmail.com

PROFESSIONAL DEVELOPMENTS OF TEACHERS AND CONTRIBUTION OF SCHOOL PRINCIPALS

Abstract

Professional development for teachers is very important in today's world. Teachers are far from being the primary source of information due to the rapidly developing technology and communication tools of the century. Principals should be a leader. When principals do higher contribution and support to the teachers to the professional development of the teachers working in their schools, the higher gain they will get from the professional development activities of teachers. A Likert-type scale with 28 items was developed for this study. The research was conducted with the participation of 293 teachers in 17 schools in Duzce. In this study, it has been tried to determine the level of teachers' professional development and the contribution of school principals. According to the analysis, it was founded that the only variable that differs significantly in teachers professional development is the school type. According to the study, there is a significant difference between the school principals working in primary, secondary and high schools according to the teachers' contribution to their professional development and the other variables (gender, age, seniority, branch).

Keywords: *Professional Development, Teacher, School Director, Education, Lifelong Learning*

GİRİŞ

Bütün meslekler için önemli olan “Mesleki Gelişim” kavramı, öğretmenlik söz konusu olduğunda daha fazla önem arz etmektedir. Öğretmenlerin öğrettikleri veya öğrencilerin öğrenmeleri için rehberlik ettikleri bilgiler gün geçtikçe değişmekte hatta dünün doğruları bugün yanlış kabul edilebilmektedir. Bununla birlikte öğretim metotlarının da her geçen gün gelişmesi ve farklılaşması da öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemini daha da arttırmaktadır. Öğrenci çıktılarında başarının yüksek olması ve istenilen artışın sağlanması için, öncelikle öğrenciye eğitimi ve öğretimi sağlayan öğretmenin mesleki olarak geliştirilmesi gereklidir. Öğretmenlerin mesleki olarak gelişmeleri hem pedagojik hem de uzmanlık alanında bir arada düşünülürse öğrencilerde başarı artışının istenilen seviyelere yükselmesi sağlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Tebliğler Dergisi(2006)’nde yayınlanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili “Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır” ifadeleriyle bahsedilmektedir. Mesleki gelişim öğretmenlerin hayatı boyunca gerçekleşen dinamik bir süreçtir Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenim becerisi kazanmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenim becerisi kazanmış olmaları önemlidir. Okul müdürü tarafından mesleki gelişimi desteklenen öğretmenler, daha kolay bir şekilde mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara ve etkinliklere (seminerler, lisansüstü eğitim vb.) katılabileceklerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen okul müdürlerinin, kendi kendilerini yetiştirmeleri gereklidir (Çelik, 2012:17). Hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin mutlak suretle mesleki gelişimi önemli bir mesleki unsur olarak göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Şişman, 2002:12).

İlğan (2012)’a göre öğrenci başarısının en büyük belirleyici unsuru, nitelikli öğretmenlerdir. Başarılı öğrenci yetiştirmenin yolu hiç şüphesiz başarılı ve nitelikli öğretmenler yetiştirmekten geçmektedir. Mesleki yönden iyi yetişmiş öğretmenler, öğrencileri için olumlu öğrenim koşulları oluşturabilirler. Öğretmenlerin iyi yetişmiş olmaları MEB’in (2008) öğretmenlik yeterliklerinin genel ve özel alanda belirtmiş olduğu her bir özelliği tek tek sağlamaktan daha gerçekçi olacak bir şekilde, öğrencileri için kendilerini hem genel alanda hem de özel alanda öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yetiştirmiş olmaları anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi öğrenci başarısını arttırmaktadır. Mesleki gelişimi sağlayan ve sürekli hale getiren öğretmenin, ders verdiği ve rehberlik ettiği öğrencilerde çıktılarının başarılı olmasını sağlamasını beklemek doğru olacaktır (Guskey,

1994:2). Öğretmenlerin mesleki gelişimine harcanan para ile öğrencilerin başarısının artışı sağlanabilir (Farnsworth, 1981:5).

İçinde yaşadığımız 21. yüzyılda eğitimin önemi tüm toplumlar tarafından anlaşılmıştır (Lowe ve Istance, 1989; Mattern, Sethi ve Texeria, 2014; Rot-herham ve Willingham, 2009). İnsanların eğitilmiş olması, yine insanlar tarafından yapılacak etkinlikler sonucunda ortaya konulacak ürün veya hizmetin daha kaliteli ve işe yarar olmasını sağlar. Bu sayede sınırlı olan kaynaklar verimli bir şekilde kullanılmış olur. Ayrıca eğitime önem veren ülkelerde refah seviyesinin artması, eğitime daha fazla önem verilmesine olanak sağlamaktadır (OECD, 1989). Altundemir (2008) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada 1995 yılından 2004 yılına kadar OECD ülkeleri tarafından eğitime aktarılan bütçenin sürekli arttığı görülmektedir. Türkiye tarafından 1995 yılında eğitime Gayri Safi Yurtiçi Hasılasının (GSYH) yüzde 2,4 ünü ayırırken bu oranın 2014 yılında yüzde 4,2'e çıktığını görülmektedir (OECD, 2017:34). Eğitime ayrılan bütçede öğretmenlerin maaşları için ayrılan miktar oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Maliye Bakanlığı, 2017). Öğretmenler sınıflarda birebir öğrencilerle etkileşim kuran ve öğrencilerin öğrenme faaliyetini yapmalarını sağlayan rehberdir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimleri konusunda batılı gelişmiş ülkeler çok önem vermektedirler. Ülkemizde ise öğretmenlerin mesleki gelişimi için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu genel müdürlük daha çok “Hizmet İçi Eğitim” planlamaları yapmakta olup, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıyı sadece seminer düzeyinde tutmaktadır. Ancak öğretmenler ve okul müdürleri sınıf odaklı mesleki gelişimleri ön planda tutmaktadırlar. Bunun farkında olmadan, tepeden inme yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin ne derece etkili ve başarılı olacağı ise şüphelidir. Bazen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amaçlarından saparak öğretmenler tarafından tatil ve zaman geçirme olarak görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda sürekli olarak etkileşimde olduğu öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve diğer personel, mesleki gelişimlerini sağlamada toplu ayinler halinde ve sınıf/okul ortamından uzak gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden daha etkili olabilmektedir (Saban, 2000;MEB, 2006;MEB, 2007;Kaya, 2010; İlğan, 2013:36;MEB, 2014). Öğretmenleri mesleki gelişim konusunda desteklemek ve teşvik etmek okul müdürünün önemli vazife ve görevlerinden biridir. Öğretmenlerin mesleklerini icra etmeden önce aldıkları eğitim ve bilginin çoğunluğu teorik bilgi ve eğitimden oluşmakla birlikte, öğretmenlerin pratik eğitimleri okullarda olmaktadır. Okul, öğretmenlerin mesleki olarak hem yetiştiği

hem de eğitildiği bir yerdir (Banoğlu ve Peker, 2012). Sürekli değiştirilen ders programları, öğrencilerin eğitimi için yeterli olmayabilir. Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin rolü göz ardı edilmemelidir (Bilge, 2013).

Artık günümüzde öğretmenlerin, üniversiteden mezun olduktan sonra sınıflarda bilgi aktarmaya yeterli oldukları düşünülen zamanlar geride kalmıştır. İyi öğretmenler aynı zamanda iyi öğrenenlerdir (OECD, 1998; Sullivan, 1999). Bir öğretmen kendi öğrenmesini sağladığı sürece, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada her zaman başarılı olabilir. Bursalıoğlu (2012) öğretmenlerin güdülemesinin sadece mali olarak yapılamayacağını ifade etmiştir. Şişman (2012) etkili öğretmeni, “*bütün öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı olmasını sağlayan öğretmen*” olarak tanımlamıştır. Sınıfında etkili olan bir öğretmen, öğrencilerine oldukça yüksek düzeyde başarılı olmasını sağlamaktadır.

1.1. Bazı Gelişmiş Ülkelerde Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

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

Finlandiya, öğretmenlik mesleğine en fazla değer verilen ülkelerin başında gelmektedir (OECD, 2010). Finlandiya’da öğretmenlik mesleği için en az yüksek lisans derecesi yapmak gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği saygın mesleklerin başında gelmekle birlikte en başarılı öğrenciler öğretmen olabilmek için yarışmaktadırlar. Finlandiya’da her öğretmenin kişisel mesleki gelişimleri ile ilgili ilkeler eğitim bakanlığınca belirlenmiştir. Finlandiya’da öğretmenler aslında sürekli öğrenen ve kendilerini geliştiren bireylerdir. İkinci dünya savaşı sonrasında yok olan ekonomisine ve şehirlerine rağmen, Fin halkı eğitime önem vererek çok kısa bir sürede kalkınmış hatta günümüzde ileri teknoloji üreten pek çok şirket kurmuşlardır (). Hizmet içi eğitim faaliyetleri yerel yönetimlerce de açılmakta, üniversitelerde hizmet içi eğitim ile ilgili bölümler bulunmaktadır (Bilici, 2013; Ekinci ve Öter, 2010; Opetus-ja kulttuuriministeriö, 2014).

Japon öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde formal eğitim önemli bir yer tutmakla birlikte öğretmenlerin özgürce kendilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Shimahara,1998). Japonya’da öğretmenler üniversiteler tarafından yetiştirilirken, devlet tarafından sıkı bir şekilde kontrol edilmektedir. Üniversitelerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının, alandan uzak olmalarından ve her üniversitenin farklı programlar uygulayabilmesinden ötürü sınırlı olduğu söylenebilir. Japon öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin üniversite mezuniyeti sonrasında üniversitelerin düzenlendiği mesleki gelişim faaliyetlerine katılımının düşük olduğu ortaya konulmuştur (Abazaoğlu, 2014; San,1999; Shimahara, 1998).

İngiltere’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin politikacılardan, halka kadar önemli bir şekilde takip edildiğini ifade edilmektedir. İngiltere devletiyle ve halkıyla öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine sürekli yükselen bir şekilde önem verilmektedir. İngiltere Eğitim Bakanlığı (DfSE, 2014), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin temel amacını, öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını arttırmak için, öğretmenlerin mesleklerinde uzmanlık seviyelerinin yükseltmek olarak ifade etmektedir. İngiltere Eğitim Bakanlığı çeşitli üniversite ve kuruluşlarla işbirliği yaparak, öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için harcanan her bir kuruşun en verimli şekilde kullanılması için azami gayret göstermektedir. İngiltere’de öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada, her okulun öğretmenlerin mesleki gelişimine aynı seviyede katkıda bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine büyük önem veren okulların öğrenci başarılarının diğer okullara göre daha yüksek olduğu araştırma neticesinde ifade etmişlerdir(Campbell, 2003:47). İngiltere’de öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için programlar hazırlandığı görülmektedir. Sürekli mesleki gelişimde öğretmenlerin yılın veya mesleklerin belli bir döneminde değil, sürekli olarak mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunması amaçlanmaktadır . Sürekli mesleki gelişimin ülke geneline yayılma çalışmaları çeşitli üniversitelerin ve hükümetin işbirliği sayesinde gerçekleştirilmektedir (Hustler, 2003:13; Ofsted, 2010; Opfer&Peder,2011).

Almanya’da öğretmenler yükseköğrenimlerini bitirdikten sonra, devlet sınavına tabi tutularak atanmaktadırlar. Tıpkı ülkemizde Kamu Personeli Seçme Sınavında olduğu gibi Almanya’da da öğretmenlerin sadece üniversitelerden mezun olması, atanmak için yeterli kriter olarak kabul edilmemektedir. Öğretmenler okullarda mesleki çalışma faaliyeti yaptıkları gibi, bazı merkezlerde toplanarak mesleki çalışmalar yapmaktadırlar. Bu mesleki çalışmalar kısa süreli olduğu gibi uzun süreli de olabilmektedir. Stajyer öğretmenlik Almanya’da öğretmenlik mesleği öncesinde mesleki eğitim parçası olarak yapılmaktadır. Stajyer öğretmenlik

dönemi uzun tutularak, öğretmenlerin mesleklerine adapte sürecini arttırmaktadırlar. Bu sayede öğretmen stajyerlik döneminde daha fazla deneyim kazanabilmektedir. Alman Merkezi Hükümet Eğitim Bakanlığı (BMBF) tarafından 2003 yılında başlatılan ve günümüze kadar devam eden “Tüm Gün Okul” programı ile okullar öğrencilere ve ailelere tüm gün açık tutulmakla birlikte öğretmenlerin de mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmalarına imkân tanınmaktadır (Scheerens, 2010; Keçici, 2011; Sözen ve Çabuk, 2013; BMBF, 2014).

OECD tarafından 2009 yılında çeşitli ülkeleri kapsayacak şekilde yapılan Teaching and Learning International Survey (TALIS) araştırmasında, farklı ülkelerde öğretmenlerinin araştırmada beyanlarına göre son 18 ayda mesleki gelişim faaliyetlerine ayırdıkları gün sayıları ortaya konulmuştur. Buna göre Türkiye 15 gün ile ortalarda yer almaktadır. En fazla 38 gün ile Meksika olmuşken en az 7 gün ile İrlanda olmuştur.

1.2. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim Modelleri

Geleneksel Mesleki Gelişim Modeli (GMGM)’de asıl odaklanan öğretmenler olmaktan ziyade, kâğıtlar ve evraklar olmaktadır. Ayrıca geleneksel mesleki gelişimde uygulanan faaliyetler kısa süreli olduğundan istenilen verim ve başarı elde edilememektedir. Geleneksel mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini hedeflemesine rağmen, daha çok yapılmış olması için yapılan faaliyetleri kapsar. GMGM’de öğretmenlerin hatalı ve eksik davranışlara sahip olduğu ve bunların düzeltilmesi gerektiği düşünülür (Guskey, 2000). Sınıfından uzaklaştırılmış, içeriği üst makamlarca belirlenmiş, pasif durumda olan ve aslında hatalı olduğu düşünülen bir öğretmenin bu tür mesleki gelişim faaliyetlerinden alacağı ve sınıfta uygulayacağı şeyler sınırlıdır (Şimşek ve Bağcı, 2000). Geleneksel mesleki gelişim eğitimleri sonucunda genellikle öğretmenlere ve katılımcılara sertifika verilmesi esas olup ancak sertifikaları olan her öğretmen, sertifikasız öğretmenlerden başarılı olmayabilir (Diaz-Maggioli, 2004; Erişen, 1998; Shen Vd., 2009; Baştürk, 2012).

Yoğun Mesleki Gelişim Modeli (YMGGM), tüm deneyimsiz veya deneyimli olsa da eğitim ile ilgili ciddi sıkıntıları olan öğretmenlere yönelik bir yöntemdir. Rettig (1999) yoğun mesleki gelişim yaklaşımında öğretmen ve denetmenin görüşmelerinin önemli olduğunu ifade eder ve üç-dört formal gözlem yapılması gerektiğini belirtir. Öğretmenin bir alanda eksikleri ve ihtiyaçları giderilmeden, başka bir alana mesleki gelişim faaliyetleri yönlendirilmez. Öğretmenlerin benimsemediği bir değişimi ve gelişimi gerçekleştirmek çok zor olabilmektedir (Aix, 1993; İrfan, 2000; İlğan, 2012).

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMGM), MEB (2007) tarafından hazırlanmış olan Okul Temelli Mesleki Gelişim kılavuzunda öğretmenlerin okul içinde ve dışında hem kendi ihtiyaçları hem de öğrenci ihtiyaçlarına göre etkili eğitim ve öğretim ortamları hazırlanmasını amaçlayan bir süreçtir. Öğretmenin mesai saati boyunca okulda bulunması, yine aynı okulda bulunduğu paydaşlar tarafından öğretmenin istemli veya istemsiz gözlemlenmesine neden olmaktadır. Bu paydaşlardan okul müdürü zaten tarafsız ve objektif bir gözlemler sorumludur (MEB, 2014).

İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modelinde (İMGGM), öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iş birliği yaparak mesleki gelişim sağlamaları esastır. Öğretmenler küçük gruplar oluşturarak çeşitli faaliyet ve aktiviteler ile mesleki gelişim sağlarlar. Mesleki gelişimde katılımcılar takım çalışması yapmalıdırlar. İMGGM’de mesleki gelişim için kurulan çok büyük takımlar gelişimi engelleyebilir (Taşdan ve Çelik, 2014). Takımlar dengeli olmalıdır. Mesleki gelişim için takım çalışması yapanların farklı gelişim planları ve uygulamaları olabilir (Glatthorn, 1987; McCarthy, 2015).

Öğretmen Merkezli Mesleki Gelişim Modeli (ÖMMGM), adından da anlaşılacağı gibi öğretmenin merkezde olduğu ve öğretmene yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin bulunduğu bir mesleki gelişim türüdür. Öğretmen kendi ihtiyaçlarını bilerek mesleki gelişim faaliyetlerini bu ihtiyaçlarına göre şekillenir (Hawley ve Valli, 2000). Öğretmenler ağır iş yükü altında ve yetersiz zaman ile mesleki gelişim faaliyetleri yapmak zorunda kalmaktadırlar. Unutulmamalıdır ki öğretmenler kendileri öğrendikleri zaman, öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilirler. Hayat boyu öğrenme ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmiş olacaktır (OECD, 1998; Petrie ve McGee, 2012). OECD (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler kendileri için geliştirilen mesleki gelişim programlarının bir parçası olmamaktan şikâyetçi oldukları ifade edilmektedir. Okul sosyal sisteminin en stratejik unsurlarından biri öğretmendir. Mesleki gelişim için istekli ve gayretli olan öğretmenler mutlaka mesleki gelişim programlarında desteklenmelidirler (Bursalıoğlu, 2012; Ertürk vd., 2014)

Bir okulun, müdürü kadar okul olduğunu ifade eden Açıkalm (1998)’a göre okulun her şeyini kuran, inşa eden, bakan ve geliştiren unsur okul müdürüdür. Okul müdürünün sahip olduğu her türlü özellik ve yetenek okulda hissedilmektedir. Shen, Gerrard ve Bowyer (2009) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, okul müdürlerinin kendilerine ait mesleki gelişimleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemlidir. Okul müdürünün kendi mesleki gelişimini sağlaması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini günden güne gerçekleştirmek okul müdürlerinin önemli görevlerin-

den biridir(Guskey, 1994; Guskey, 2000). Etkili okullarda, okul yöneticileri öğretmenleri destekleyip karara katılımlarını ve mesleki gelişmelerini sağlar (Şişman, 2002; Aydın, 2011;Çelik, 2012; MEB, 2013b; MEB, 2014).

Öğretmenlerin mesleki gelişimine harcanan para ile öğrencilerin başarısının artışı sağlanabilir. Okul yöneticisi çevresinde bulunan unsurları etkileyebilmesi, okulunu bu etkileme gücü ile harekete geçirebilmelidir (İlğan, 2013;Özan vd.,2014). Yöneticilerin mesleki gelişim faaliyetlerine olan inançları ve attettikleri değer, mesleki gelişimi etkili kılan unsurlardan biridir. Yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin kişisel mesleki gelişim çalışmaları okul müdürü tarafından etkilenmektedir (Erdoğan, 2000;Kent, 2004;Agic,2012;Petrie ve McGee, 2012). Bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapacakları faaliyetlerde sağlayacağı destek ve katkı hiç şüphesiz, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden en iyi şekilde fayda görmelerini sağlayacaktır. Okul müdürleri tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sağlanan katkının çeşidi, düzeyi ve miktarı belirlenip, tespit edilebilir. Bu tespitler sonrasında, okul müdürlerine öğretmenlerin mesleki gelişimlerine nasıl daha iyi düzeyde katkıda bulunabilecekleri hakkında çeşitli tavsiyelerde bulunmak mümkün olabilecektir. Bu araştırmanın amacı, okullarının lideri olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının ne olduğunu tespit etmektir. Bu sayede öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak isteyen okul müdürlerine çeşitli öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

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

2.1. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Düzce ili Merkez ilçesinde 2014 yılında Düzce Valiliğine bağlı kamu ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler evreni oluşturmaktadır. Rastgele ve katmanlı olarak belirlenen 17 okulda görev yapan 293 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin katkısını belirlemeye yönelik kullanılması planlanan ölçek için Beşli “Likert Tipi” ölçme aracı geliştirilmiştir. Likert Tipi ölçek kullanılması amacı araştırmanın örnekleme olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin katkısı ile ilgili tutumlarının ve yargılarının ne olduğunu ortaya koymaktır (Büyüköztürk, 2012; Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroglu v.d., 2010; Karagöz ve Ekici, 2004). Geliştirilen ölçek üç faktörlü ve 33 madde içermektedir. Faktörler Aday Öğretmen, Doğrudan Destek ve Dolaylı Destek olarak isimlendirilmiştir. Bu ölçekle birlikte öğretmenlere demografik özelliklerini soran bir ankette kullanılmıştır. Pilot uygulama sonrasında ölçeğe uygulanan KMO testi neticesinde elde edilen,979 değeri sınır değer olarak kabul edilen,70 den büyüktür ve uygundur. Bartlett küresellik testi sonucu ise $p = 0.000 < .05$ olduğundan, .05 düzeyinde anlamlıdır. KMO ve Bartlett testi neticesinde elde edilen değerlere göre açımlayıcı faktör analizi uygulanmış olup 5 madde analiz neticesinde ölçekten çıkartılmıştır.

Bir ölçek ne kadar güvenilir olursa ölçülmek istenen sonuca o kadar yaklaşılmış olacağından, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Okul Müdürlerinin Katkısı Ölçeğinin iç tutarlılığının Cronbach’s Alpha ve Spearman-Brown test-yarı test değerlerine bakılmıştır. Veriler üzerinde yapılan Cronbach’s Alpha testi sonucu,986 ve Spearman-Brown test-yarı test sonucu ise,966 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yeterli olduğunu söylemek doğru olacaktır. 28 maddelik ölçek ile asıl uygulama yapılmıştır (Bilge ve Aslanarun, 2017).

2.2. Uygulama

Hazırlanan ölçek Düzce ilinde bulunan okullardan rastgele seçilen 17 tanesinde uygulanmıştır. Bu okullar türlerine göre katmanlı olarak belirlenmişlerdir. Seçilen okullarda toplam 427 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamına ölçek dağıtılmış olup geri dönüş sağlanan 389 ölçek ile SPSS 20.0 programı kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Elde edilen verilere Faktör analizi yapılmıştır. Faktör Analizi ile ölçeğin, özdeğeri birin üzerinde olan ve toplam varyansın %72,9 unu ortaya koyan üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Üç boyuta aşağıdaki şu isimler verilmiştir:

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

BULGULAR

Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen ilk kısma ait kişisel değişken frekansları Tablo 1. de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Değişken Frekansları

		Frekans	yüzde
Cinsiyet	Kadın	201	51.5
	Erkek	188	48.5
Yaş Aralığı	20-28	56	11.8
	29-37	17	44.6
	38-46	121	31.0
	47-55	25	8.9
	56+	14	3.7
Kıdem Yılı	0-5	80	20.5
	6-10	104	26.6
	11-15	94	24.4
	16-20	64	16.4
	21+	47	12.1
Okul Türü	İlköğretim	214	55.1
	Lise	175	44.9
Branş	Sınıf	84	21.5
	Sayısal	84	21.5
	Sözel	121	31.3
	Yabancı Dil	43	11.0
	Mesleki	57	14.7

Araştırmaya katılarak ölçeği cevaplandıran öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından görüşleri irdelenerek Tablo 2.'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS
Doğrudan Katkı	Kadın	201	3,19	,996
	Erkek	188	3,25	1,03
Dolaylı Katkı	Kadın	201	3,72	,913
	Erkek	188	3,75	,959
Aday Öğretmen	Kadın	201	3,71	,905
	Erkek	188	3,72	1,01

Tablo 2.'deki değerler incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre en düşük ortalamalarının Doğrudan Katkı Boyutunda olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin her üç boyutta da ölçek sorularına verdikleri cevapların ortalamaları birbirlerine yakın çıkmaktadır. Dolaylı katkı ve aday öğretmen boyutunda her iki cinsiyette öğretmenlerin verdikleri cevaplar daha yüksek ortalamaya sahiptir. Her üç boyutta ise okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimin katkısı hususunda, öğretmenlerin verdikleri cevap ortalaması ise 3 ile 4 arasında olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 201'ini kadın öğretmenler, 188'ini ise erkek öğretmenler oluşturmuştur. Üç boyutta verilen cevapların ortalamalarında ise okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının doğrudan katkı boyutunda en düşük ortalamaya sahipken, dolaylı katkı boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3.'deki değerler incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre en düşük ortalama Doğrudan Katkı Boyutunda görülmektedir. Her üç boyutta ise okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimin katkısı hususunda, öğretmenlerin verdikleri cevap ortalaması ise 3 ile 4 arasında olmuştur. 29-37 yaş grubundaki öğretmenlerin Dolaylı Katkı ve Aday Öğretmen boyutunda oldukça yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. 56 ve üzeri yaşındaki öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre ortalamalarının her üç boyutta da diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Doğrudan katkı boyutunda 20-28 yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin =3,07 ortalama ile en düşük cevabı verdikleri görülmektedir. Dolaylı katkı boyutunda ise 38-46 yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin =3,61 ortalama ile en düşük cevabı verdikleri görülmektedir. Aday öğretmen boyutunda ise 20-28 yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin =3,53 ortalama ile en düşük cevabı verdikleri görülmektedir.

Tablo 3. Yaş Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	SS
Doğrudan Katkı	20-28	56	3,07	1,07
	29-37	174	3,25	,983
	38-46	121	3,15	1,03
	47-55	25	3,43	,917
	56+	14	3,61	,951
Dolaylı Katkı	20-28	56	3,72	,889
	29-37	174	3,82	,877
	38-46	121	3,61	1,00
	47-55	25	3,73	1,00
	56+	14	3,89	1,03
Aday Öğretmen	20-28	56	3,53	,948
	29-37	174	3,83	,936
	38-46	121	3,63	,973
	47-55	25	3,68	,986
	56+	14	3,88	,913

Her üç boyutta 29-37 yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin verdikleri cevaplarının kendilerinden genç olan 20-28 yaş grubu öğretmenlerden ve kendilerinden yaşlı olan 38-46 yaş grubu öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeği cevaplandıran 39-37 yaş grubuna dahil öğretmenlerin n=174 ile en kalabalık grup olduğu, en az öğretmenin olduğu yaş grubunun ise n=14 ile 56 ve üzeri yaş grubu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.'deki değerler incelendiğinde ölçeği cevaplandıran öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre en düşük ortalamanın Doğrudan Katkı Boyutunda olduğu görülmektedir. Dolaylı Katkı v Aday Öğretmen Boyutlarında hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının, Doğrudan Katkı Boyutuna göre yüksek olduğu söylenebilir. Doğrudan Katkı Boyutunda en düşük ortalama ile 11-15 hizmet yılı grubuna dahil öğretmenlerin cevap verdikleri görülürken, 21 ve üzeri hizmet yılı grubuna ait öğretmenlerin =3,44 ortalama ile Doğrudan Katkı Boyutunda en yüksek cevabı verdikleri görülmektedir. Dolaylı Katkı Boyutunda, 16-20 hizmet yılı grubuna dahil öğretmenlerin =3,85 ortalama

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri

ile en yüksek cevabı verdikleri, 11-15 hizmet yılı grubuna ait öğretmenlerin =3,54 ortalama ile en düşük cevabı verdikleri görülmektedir. Aday Öğretmen boyutunda, 21 ve üzeri hizmet yılı grubuna dahil olan öğretmenlerin =3,81 ortalama ile en yüksek cevabı verdikleri, 11-15 hizmet yılı grubuna dahil öğretmenlerin ise =3,62 ile en düşük cevabı verdikleri görülmektedir.

Tablo 4. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Yıl	N	\bar{X}	SS
Doğrudan Katkı	0-5	80	3,19	1,09
	6-10	104	3,20	,964
	11-15	95	3,04	1,02
	16-20	64	3,39	,948
	21+	47	3,44	,978
Dolaylı Katkı	0-5	80	3,81	,914
	6-10	104	3,76	,869
	11-15	95	3,54	1,04
	16-20	64	3,85	,809
	21+	47	3,80	,994
Aday Öğretmen	0-5	80	3,69	,973
	6-10	104	3,76	,970
	11-15	95	3,62	,971
	16-20	64	3,76	,922
	21+	47	3,81	,923

Her üç boyutta da 21 ve üzeri hizmet yılı grubuna dahil olan öğretmenlerin genelde yüksek ortalamalar ile cevap verdiği söylenebilir. Ölçeği cevaplandırmış olan öğretmenlerden 11-15 hizmet yılı grubuna dahil olanların sayısı n=104 ile en fazla olmuş iken n=47 frekans ile 21 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin en az olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Okul Türü	N	\bar{X}	SS
Doğrudan Katkı	İlkokul	92	3,11	1,04
	Ortaokul	123	3,00	,952
	Lise	175	3,43	,999
Dolaylı Katkı	İlkokul	92	3,73	,953
	Ortaokul	123	3,61	,906
	Lise	175	3,83	,936
Aday Öğretmen	İlkokul	92	3,82	,884
	Ortaokul	123	3,55	,945
	Lise	175	3,78	,987

Tablo 5.'deki veriler incelendiğinde okul türü değişkeninin de üç okulun olduğu görülmektedir. Ölçeğin uygulandığı öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamalarına göre, doğrudan katkı boyutunun ortalamasının diğer iki boyuttan daha düşük olduğu görülmektedir. Doğrudan katkı boyutunda ortaokul öğretmenlerinin $\bar{X}=3,00$ ortalama ile en düşük cevabı verdikleri görülürken, lise öğretmenleri $\bar{X}=3,43$ ile en yüksek cevabı vermişlerdir. Dolaylı katkı boyutunda ortaokul öğretmenleri $\bar{X}=3,61$ ortalama ile en düşük cevabı verirken, lise öğretmenleri $\bar{X}=3,83$ ortalama ile en yüksek cevabı vermişlerdir. Aday öğretmen boyutunda daha önce iki boyutta olduğu gibi ortaokul öğretmenleri $\bar{X}=3,55$ ortalama ile en düşük cevabı verirken, ilkokul öğretmenleri ise $\bar{X}=3,82$ ortalama ile en yüksek cevabı vermişlerdir. Ortaokul öğretmenlerinin, ölçeğe her üç boyutta da en düşük ortalama ile cevap verdikleri görülmektedir. Lise öğretmenleri ise doğrudan katkı ve dolaylı katkı boyutunda en yüksek ortalama ile ölçeğe cevap verirken, aday öğretmen boyutunda ilkokul öğretmenleri en yüksek ortalama ile cevap vermişlerdir. Okul türlerine göre ölçeğe cevap veren öğretmenlerin frekansına baktığımızda ilkokul öğretmenleri n=92 ile en az öğretmene sahip grup olmuşken, lise öğretmenleri ise n=175 ile en fazla öğretmene sahip grup olmuştur. Ortaokul öğretmenleri ise n=123 olarak kalmıştır. Bir okul müdürünün kendi branşına uygun bir okula müdür olması ile öğretmenlerinin mesleki gelişimleri hakkında daha bilinçli davranacağı söylenebilir. Sonuçta bir sınıf öğretmenin, mesleki gelişim ihtiyacını yine en iyi olarak sınıf öğretmenliği mezunu bir okul müdürü bilebilir.

Tablo 6. Branş Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Branş	N	\bar{X}	SS
Doğrudan Katkı	Sınıf	84	3,09	1,06
	Sayısal	84	3,30	1,07
	Sözel	122	3,15	,986
	Yabancı Dil	43	3,24	,867
	Mesleki	57	3,41	,978
Dolaylı Katkı	Sınıf	84	3,67	,962
	Sayısal	84	3,71	,984
	Sözel	122	3,71	,948
	Yabancı Dil	43	3,83	,838
	Mesleki	57	3,86	,863
Aday Öğretmen	Sınıf	84	3,79	,892
	Sayısal	84	3,64	,991
	Sözel	122	3,69	,997
	Yabancı Dil	43	3,66	,931
	Mesleki	57	3,84	,928

Tablo 6.'daki veriler incelendiğinde öğretmenlerin branş değişkeninin beş kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Doğrudan Katkı Boyutunda sınıf öğretmenlerinin =3,09 ortalama ile en düşük cevabı verdikleri görülürken, mesleki branşa sahip öğretmenleri =3,41 ortalama ile en yüksek cevabı vermişlerdir. Dolaylı Katkı Boyutunda sınıf öğretmenlerinin =3,67 ortalama ile en düşük, mesleki branşa sahip öğretmenlerin ise 3,86 ortalama ile en yüksek cevabı verdikleri görülmektedir. Aday Öğretmen Boyutunda sayısal branşa sahip öğretmenlerin=3,64 ortalama ile en düşük cevabı verdikleri, yine mesleki branşa sahip öğretmenlerin ise 3,84 ortalama ile en yüksek cevabı verdikleri görülmektedir. Her üç boyuttan Doğrudan Katkı Boyutunun en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Her üç boyutta da mesleki branş öğretmenlerinin en yüksek ortalama ile cevap verdikleri söylenebilir. Doğrudan Katkı Boyutunda sınıf öğretmenlerinin düşük ortalama ile cevap vermelerinin, sınıf öğretmenlerinin sürekli olarak öğrencileri ile ilgilenmek zorunda kaldıkları, bu yüzden okul müdürü tarafından yeteri derecede doğrudan destek veya katkı görmedikleri düşünülebilir. Daha sonra veriler arasında anlamlı

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri

bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için Kurskal Wallis test analizleri yapılmıştır. Bu analizlere göre öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış olup tek anlamlı farklılığın okul türü değişkeninde olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre Kruskal Wallis testi analiz sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir. Okul Türü değişkeni üç gruba ayrılmıştır.

Tablo 7.'de görülebilecek analiz sonuçları neticesinde okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı, dolaylı katkı ve aday öğretmen boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=16,148$; $p<.05$).

Tablo 7. Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Doğrudan Katkı	İlkokul	92	182,91	2	16,148	,000
	Ortaokul	123	169,59			
	Lise	175	220,33			
Dolaylı Katkı	İlkokul	92	194,61	2	6,198	,045
	Ortaokul	123	176,41			
	Lise	175	209,39			
Aday Öğretmen	İlkokul	92	205,16	2	6,959	,031
	Ortaokul	123	173,40			
	Lise	175	205,95			

Hangi okul türleri arasında anlamlı farklılığın oluştuğunu ortaya çıkarmak amacıyla her okul türünün diğer okul türleri ile ayrı ayrı Mann-Whitney U Testi sonuçlarına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Okul türleri ilkokul-ortaokul, ilkokul-lise ve ortaokul-lise olarak incelenmiştir.

Tablo 7A. Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Doğrudan Katkı	İlkokul	92	111,97	10301,00	5293,00	,418
	Ortaokul	123	105,03	12919,00		
Dolaylı Katkı	İlkokul	92	113,70	10460,50	5133,50	,245
	Ortaokul	123	103,74	12759,50		
Aday Öğretmen	İlkokul	92	118,10	10865,00	4729,00	,039
	Ortaokul	123	100,45	12355,00		

Tablo 7A.'daki analiz sonuçları incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından “İlkokul ve Ortaokul” gruplarına göre sadece Aday Öğretmen boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($U=5293,000$; $p>.05$). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarına göre farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 7B. Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Doğrudan Katkı	İlkokul	92	117,44	10804,50	6526,50	,011
	Lise	175	142,71	24973,50		
Dolaylı Katkı	İlkokul	92	127,41	11721,50	7443,50	,311
	Lise	175	137,47	24056,50		
Aday Öğretmen	İlkokul	92	133,56	12287,50	8009,500	,946
	Lise	175	134,23	23490,50		

Tablo 7B.'de görüleceği üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine Doğrudan Katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından “İlkokul ve Lise” gruplarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($U=6526,500$; $p<.05$). “İlkokul ve Lise” grubu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine doğrudan katkılarına göre farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 7C. Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Doğrudan Katkı	Ortaokul	123	126,56	15567,00	7941,000	,000
	Lise	175	165,62	28984,00		
Dolaylı Katkı	Ortaokul	123	134,67	16564,50	8938,500	,013
	Lise	175	159,92	27986,50		
Aday Öğretmen	Ortaokul	123	134,96	16599,50	8973,500	,014
	Lise	175	159,72	27951,50		

Tablo 7C.'de görüleceği üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından “Ortaokul ve Lise” grubuna göre her üç faktörde de anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (U=7941,000; p<.05). Ortaokul ve Lise grubu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin katkısına göre farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. İkişerli gruplar arasında yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre lise grubuna dâhil öğretmenlerin, ilkokul ve ortaokul grubuna dâhil olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkısının daha fazla olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlğan (2013) ülkemizde öğretmenlere yönelik yapılan mesleki gelişim faaliyetlerin, literatürde bahsedilen ve önerilen mesleki gelişim faaliyetleri ile uyumlu olmadığını ifade etmektedir. Bu da ülkemizde mesleki gelişmelerin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Mesleki gelişim kurum ve öğretmen ihtiyaçlarına uygun olmalıdır (Guskey, 1994). Eğitimcinin eğitimi bilime dayalı olduğu kadar tecrübeye de dayalı olmalıdır (Özcan, 2013). T.Bümen vd. (2012) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler MEB tarafından yapılan hizmetiçi faaliyetlerini yetersiz görmektedirler. Bakanlığın öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerini yeniden ele alması gerektiği ileri sürülmüştür. Ayrıca öğretmenler sadece bakanlık tarafından değil üniversiteler ve sendikalar tarafından da mesleki gelişimleri hakkında yeterli destek göremediklerini ifade etmişlerdir (Uştu vd., 2016).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine katkısı ile ilgili verdikleri cevapların ortalamalarının Gül (2007) tarafından yapılan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ile ilgili çalışmaya benzer sonuçlar verdiği söylenebilir. Üç faktörlü yapıya sahip ölçek ile elde edilen

verilerle yapılan analizlerin sonuçlarına göre sadece okul türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılıklar bulunmuştur. Özellikle lisede görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine katkılarının diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük seviyede olduğunu algılamaktadırlar. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine daha üst düzeyde destek verdiklerini algılamaktadırlar.

Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının ne olduğunun ölçülmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin kişisel bilgiler kısmında öğretmenler hakkında beş farklı değişkene yer verilirken okul müdürü hakkında herhangi bir kişisel değişkene veya soruya yer verilmemiştir. Ölçeği cevaplayan öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre analizler yapılmıştır ve boyutlar ile ilişkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır

Elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- İlkokul, ortaokul ve liselerde öğretmenlerin mesleki gelişimleri için farklı uygulamalardan başarılı olanları diğer okul türlerine de yayılmalı ve uygulanmalıdır.
- Okul müdürlerine aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleğe hazırlanması hususunda eğitimler verilmelidir
- Okul müdürleri deneyimli öğretmenler ile deneyimsiz öğretmenlere mesleki gelişimleri hususunda farklı yaklaşmalıdır. Deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanarak deneyimsiz ve aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde istifade edilebilir.
- Okulda mevcut bulunan tüm imkanlar mesleki gelişim çalışmalarında kullanılması için öğretmenlere sunulmalıdır.
- Sistem değişimlerinde öğretmenlere yenilikler hakkında daha fazla bilgi ve eğitim verilmesi için okul müdürleri eğitilmelidir.
- Okul müdürü öğretmenlere seminer vermesi için çeşitli uzmanları ve akademisyenleri okula davet etmeli, öğretmenlerin bu seminerlere katılmasını sağlamalıdır. Öğretmenlerin uzmanlardan alacakları eğitimi sınıflarında uygulamaları için imkanlar sağlanmalıdır.
- Bu araştırmada geliştirilen ve uygulanan ölçeğe, okul müdürleri için kişisel değişkenler eklenebilir ve yeni bir araştırmada kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 95-108.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal Ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayınları.
- AGIC, H. (2012). The Effect of Trained Principals on the Professional (Self) Development of Employees. *Management* 7(1), 253-267.
- Aiex, N.K. (1993). New Directions İn Eacherevaluation: Approachestoevaluation. *Eric Digest Articlet On Teacher Evaluation*. Ed:364926.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur Ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(25),23-46.
- Altundemir, M. E. (2008). Eğitim Harcamalarında Türkiye Ve Oecd Ülkeleri. *Uludağ Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 51-70.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Spss Uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Asada, T. ‘Kounai-ken’(Japanese In-Service Teacher Training System within school). Erişim Tarihi:17/11/2014, http://teacherresearch.net/Kounai_ken1.pdf
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Hatipoğlu Basım ve Yayımları.
- Bağcı, N., & Şimşek, S. (2000). Milli Eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 146:76-86.
- Balci, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Banoğlu, P. Ve Peker, S. (2012) Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına Ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 71-82.
- Barrett, P. (2007). *Structural equation modelling: Adjudging Model Fit. Personality and individual differences*. 42. 815-824.
- Barth, R. S. (1986). Principal centered Professional development. *Theory in to practice*, 25(3), 156-160.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime Yönelik Algı Ve Beklentilerinin İncelenmesi Investigation Of Elementary School Teachers’perceptions And Expectations About In-Service Education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42).

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri

- Bilici, A., Akdur, T. E., Yıldızbaşı, A., Özel, E., ve Kaya, H. (2013). Teacherin-Service Training Strategies for the application of Technology in Education, A Comparison; Finland-Turkey. *The Special Issue On Computer and Instructional Technologies*, 67, 145-156.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci Başarısını arttırmada Okul Müdüründen Beklenen Liderlik Özellikleri. *E-Ajeli (Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction)*. 1(2), 24-35.
- Bilge, B., Aslanargun, E. (2017). A Scale Development Study About School Principals' Contribution To Professional Development Of Teachers. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 139-151.
- BMBF. Erişim Tarihi: 24/04/2015, <http://www.bmbf.de/>
- Bursahoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Fransworth, B. J. (1981). Professional Development: Preferred Methods of Principals and Teachers. *Education*, 101(4).
- Campbell, A. (2003). Teachers' Research and Professional Development in England: some questions, issues and concerns. *Journal of In-service Education*, 29(3), 375-388.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çelebi, S. (2009). *Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss Ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., ve Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in Thelearningprofession*. Washington, Dc: Nationalstaff Development Council.
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional development*. Wirginia: Ascd.
- Eğitim Yönetimi Kongresi. (2016). Erişim: 11/7/2016, www.eyk11.org
- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle University Journal Of Ziya Gokalp Education Faculty*, 15, 63-77.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programları Geliştirmede Eğitim İhtiyacı Belirleme Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 39-43.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri

- Ertürk, N. O., Bahar, G. Ü. N., ve Kaynaradağ, A. (2014). Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algılarının Belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4),19-33.
- Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya’da Eğitim Ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi. Erişim:04/12/2014, [Http://Duabpo.Dicle.Edu.Tr/Oygem/Dosya/Finlandiya_Raporu.Pdf](http://Duabpo.Dicle.Edu.Tr/Oygem/Dosya/Finlandiya_Raporu.Pdf).
- Farnsworth, B. J. (1981). Professional Development: Preferred Methods of Principals and Teachers. *Education*, 101(4), 332-34.
- Federal Ministry Of Education (2014). All-day schools – The investment programme “The Future of Education and Care”. Erişim Tarihi: 23/11/2014, <http://www.bmbf.de/en/1125.php>
- Finlandiya Kültür Ve Eğitim Bakanlığı (Opetus-ja). Erişim Tarihi: 14/11/2015, [Http://Www.Minedu.Fi/Opm/](http://Www.Minedu.Fi/Opm/)
- Glatthorn,A.A. (1997). *Differentiated Supervision.(2nd Edition)*. Wirginia:Ascd.
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative Professional Development: Peer-Centeredoptions for Teacher Growth. *Educational Leadership*, 45(3), 31-35.
- Guskey, T.R. (1994). *Professional Development İn Education*. New Orleans-Usa, Annual Meeting Of The American Educational Research Association,
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Kentucky:Corwinpress.
- Gül, K. (2007). *Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 531-548.
- Günbayı, İ. ve Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programları Üzerine Görüşleri: Bir Durum Çalışması. İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi [Journal Of The Human Andsocialscienceresearches],1(3).
- Hawley, W. D. ve Valli, L. (2000). Learner-Centered Professional development. Phi Delta Kappa Center For Evaluation, Development, Andresearch, 27, 7-10.
- Hustler, D. (2003). *Teachers’ perceptions of continuing professional development, Department for Education and Skills*. Londra:DfES.
- İlğan, A. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Ve Denetimi. Ankara:Anı Yayıncılık.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. [Effective Professional development for teachers].*Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı.
- Jishen• Libbygerard• Janebowyer, 2009, Gettingfrom Here Tothere: Theroles Of Policymakers and Principals İn Increasing Science Teacher Quality. *Journal Science Teacher Education* (2010).
- Karagöz, Y., ve Ekici, S. (2004). Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalı araştırmalarda kullanılan istatistiksel teknikler ve ölçekler. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 25-43.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri

- Kaya, S. ve Kartalhoğlu, S. (2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Keçici, S. E. (2011). Almanya’da Öğretmen Eğitimi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (34)
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124(3), 427.
- Lowe, J. ve Istance, D. (1989). *Schools Andquality: An İnternational Report*. Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Maliye Bakanlığı, 2017.Erişim: 14/09/2017, <https://www.maliye.gov.tr/Sayfalar/Temel-Mali-Tablolar.aspx>
- Mattern, M.,Sethi, R. S., ve Texeira, E. 21st Century Skills. Erişim Tarihi: 13/07/2014, <Http://İsites.Harvard.Edu/Fs/Docs/İcb.Topic>
- McCarthy, B (2015). Peer coaching supports teachers. Erişim Tarihi: 02/03/2015, <http://www.districtadministration.com/article/peer-coaching-supports-teachers>
- Menezes, L., (2011). Collaborative research as a strategy of professional development of teachers. In Ubuz, B.(Ed), *Proceedings of the 35th Int. Conference on the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, 225-232.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaptıkları Mesleki Seminer Çalışmalarının Değerlendirilmesi. Ankara:MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Okul Merkezli Mesleki Gelişim Rehberi*. Ankara:MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Öğretmen Yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel Ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara:MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Pısa 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara:MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete(28758).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete(29072).
- Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik. Erişim Tarihi: 05/05/2014, <http://www.meb.gov.tr/istatistik/>
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü. (2014). Erişim Tarihi: 04/04/2015, Oyegm.Meb.Gov.Tr.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Resmî Gazete (29329).
- Milli Eğitim Müdürlüğü, Düzce. Erişim Tarihi: 03/01/2015, Duzce.Meb.Gov.Tr
- Petrie, K., & McGee, C. (2012). Teacher professional development: who is the learner? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2), 59-72.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri

- Pusmaz, A. (2008). *Matematik öğretmenlerinin problem çözme sürecinin belirlenmesi ve bu sürecin geliştirilmesinde web tabanlı mesleki gelişim çalışmasının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oecd (1989). *Schools And Quality: An International report*. Paris: Organisation for economic cooperation and development.Paris:OECD Press.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Oecd (2017), *Education at a Glance 2017*, OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- Ofsted (2010). Good professional development in schools. Erişim Tarihi: 02/12/2014, <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
- Opfer, V. D., ve Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European journal of teacher education*, 34(1), 3-24.
- Özan, M. B., ve Polat, G. Ş. H. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 167-180.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. İstanbul:TÜSİAD.
- Rettig, P. R. (1999). Differentiated Supervision: A New Approach. *Principal*, 78(3), 36-39.
- Rotherham, A. ve Willingham, D. (2009, September). 21st Century Skills: The Challenge Ahead. *Educational Leadership*, 16-21.
- San, M. M. (1999). Japanese beginning teachers’ perceptions of their preparation and professional development. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 25(1), 17-29.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.
- Scheerens, J. (2010). Teachers’ professional development: Europe in international comparison. *An analysis of teachers’ professional development based on the OECD’s Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union..
- Seferoğlu, S.S. (2003). Öğretmen Yeterlilikleri Ve Mesleki Gelişim. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45
- Selvi, K. (2011). Teachers’ Lifelong Learning Competencies, *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1),24-36.
- Shen, J., Gerard, L., & Bowyer, J. (2010). Getting from here to there: The roles of policy makers and principals in increasing science teacher quality. *Journal of Science Teacher Education*, 21(3), 283-307.
- Shimahara, N. K. (1998). The Japanese Model Of Professional Development: Teaching As Craft. *Teaching And Teacher Education*, 14(5), 451-462.
- Sözen, S., ve Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14),213-230.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri

- Sullivan, B. (1999). Professional development: The linchpin of teacher quality. *ASCD Infobrief*, 18.
- Şişman, M. (2002). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik anlayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Multivariate analysis of variance and covariance. *Using multivariate statistics*, 3, 402-407.
- Taşdan, B. T., ve Çelik, A. (2014). Matematik Öğretmenlerine Yönelik Bir Mesleki Gelişim Programı Prototipi. *NWSA: Education Sciences*, 9(3), 323-340.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi Ve Spss İle Veri Analizi [Measurement Of Attitude-sand Data Analysis With Spss]*. Ankara: Nobel.
- Tebliğler Dergisi* (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü: Ankara, (2590), 1491-1540.*
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Üçüncü Sürüm E-Kitap. Türk Psikologlar Derneği.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., ve Fung, I. (2007). *Teacher Professional learning and development: Best Evidence Synthesisiteration*. Ministry Of Education.
- Türkiye İstatistik Kurumu. *Temel İstatistikler*. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> (Erişim Tarihi: 14/04/2014).
- Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası.Erişim: 11/03/2014. www.tcmb.gov.tr
- T. Bümen, N, Ateş, A, Çakar, E, Ural, G, Acar, V . (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar Ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 31-50.
- Uştu, H, Mentiş Taş, A, Sever, B . (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi*, 4 (1),46-63.
- Yıldırım, M. C. (2014). Developing a Scale for Constructivist Learning Environment Management Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 1-18.