

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARINDA
ÇALIŞAN ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN
MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK
TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI:
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ VE ALTINBAŞ
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

**Deniz Emrah BAYKAL
14705013**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ**

**İSTANBUL
2019**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARINDA
ÇALIŞAN ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN
MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK
TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI:
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ VE ALTINBAŞ
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Deniz Emrah BAYKAL
14705013

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 13.05.2019

Tezin Savunulduğu Tarih: 11.06.2019

Tez Oy Birliği ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı

: Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ

Jüri Üyeleri

: Prof. Dr. Recep Cengiz AKÇAY

Doç. Dr. Aydın BALYER

İmza



İSTANBUL
HAZİRAN 2019

ÖZ

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ VE ALTINBAŞ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Deniz Emrah BAYKAL

Haziran, 2019

Bu araştırmada devlet ve vakıf üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ilgili kurumlardan katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumlarının nasıl olduğu ortaya konmakla birlikte, mesleki gelişimin alt boyutları olan, mesleki gelişimden zevk alma, mesleki gelişimi önemseme ve mesleki gelişime dirence yönelik tutumları ile katılımcılara ait demografik özelliklere göre farklılıklar incelenmiştir. Araştırma verileri kolay örnekleme yöntemi kullanılarak, 2018-2019 Akademik Güz Yarıyılında İstanbul’da bulunan bir devlet üniversitesi olan Yıldız Teknik Üniversitesi ve bir vakıf üniversitesi olan Altınbaş Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokullarında çalışan 165 öğretim görevlisinden Çetin (2018)’in geliştirdiği Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) ile toplanmış olup, analizlerde yüzde, frekans, standart sapma, ortalama, Bağımsız Örneklem T-testi, Tek Yönlü ANOVA testi ve Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Bulgular, katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu, ölçeğin alt boyutlarının her iki kurumda aynı sıralama ile “mesleki gelişimi önemseme”, “mesleki gelişimden zevk alma” ve “mesleki gelişime direnç” olduğu, ancak vakıf üniversitesinde çalışan öğretim görevlilerinin devlet üniversitesindeki meslektaşlarına kıyasla mesleki gelişimi daha çok önemsendiği ve mesleki gelişimden daha fazla zevk aldığını göstermiştir. Yüksekokulların kendi içinde yapılan karşılaştırmada, tutumlar ile cinsiyet, yaş, mezuniyet alanı, eğitim durumu, çalışma süresi değişkenleri arasında farklılıklar bulunmuştur. Yüksekokullar arasında yapılan karşılaştırmada ise tutumlara ait farklılıklar cinsiyet, yaş, mezuniyet alanı, lisansüstü eğitim durumu değişkenleri arasında bulunmuş, mesleki deneyim, görev ve tabiiyet değişkenlerinde bulunamamıştır. Devlet üniversitesi ile kıyaslandığında, vakıf üniversitesindeki erkek öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi daha çok önemsendiği, 30 yaş ve altındakilerin mesleki gelişime daha çok direnç gösterdiği ancak 41 yaş ve üzerindekiilerin mesleki gelişimi daha fazla önemsendiği ve mesleki gelişimden zevk aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Gelişim, Öğretim Görevlisi Tutumları, Yükseköğretim

ABSTRACT

COMPARISON OF SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES INSTRUCTORS' ATTITUDES TOWARDS PROFESSIONAL DEVELOPMENT: YILDIZ TECHNICAL UNIVERSITY AND ALTINBAŞ UNIVERSITY SAMPLES

Deniz Emrah BAYKAL
Haziran, 2019

The aim of this study is to compare the state and foundation university instructors' attitudes towards professional development. The study reveals the instructors' attitudes from the schools towards professional development along with existing meaningful differences between getting pleasure from, caring for and resistance to professional development subscales and the demographic features of the participants. The data was collected in 2018-2019 Academic Year, fall term and from 165 instructors working at the state university – Yıldız Technical University's and the foundation university – Altınbaş University's School of Foreign Languages located in Istanbul by using convenient sampling method. Çetin's (2018) Professional Development Attitude Scale was used for data collection and the percentages, frequencies, standard deviation, means, Independent Samples T-test, One-way ANOVA test and Pearson Correlation were used for the data analysis. The findings indicate the participants' attitudes are positive, the order of the subscales for both schools are as "caring for professional development", "getting pleasure from professional development" and "resistance to professional development" respectively; however, compared to the colleagues from the state university, foundation university participants care more about and get more pleasure from professional development. The comparison of the subscales within the schools revealed that there are differences between the participants' attitudes and the gender, age, graduate area, postgraduate education variables. The comparison between the schools showed that there are differences between the attitudes and the gender, age, graduation area, postgraduation education variables, but not with years of experience, employment status and nationality variables. Compared to the state university, the foundation university participants care more about professional development, the 30 and below age group resists professional development more, but 41 and over age group cares and gets more pleasure from professional development.

Key Words: Professional Development, Instructor Attitudes, Higher Education

ÖN SÖZ

Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını karşılaştırarak incelemek amacı taşıyan tez çalışmamda söz konusu üniversitelerden birçok meslektaşımın değerli katkıları olmuştur. Yüksek lisans eğitimimde kendilerinden ders alma onuruna ve şansına sahip olduğum Doç. Dr. Aydın BALYER, Doç. Dr. Erkan TABANCALI ve Doç. Dr. Banu TOY YÜCEL Hocalarım ve merhum Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ Hocama, bana her zaman destek olan, sabırla yol gösteren çok kıymetli Hocam ve danışmanım Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ'a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Bugünlere ulaşmamda ödenmez emek ve hakkı olan annem Füsun GÜVENÇ'e içten şükranlarım ve uzaklardan uzanan manevi desteğini ve varlığını her daim yanımda hissettiğim kız kardeşim merhume Gonca BAYKAL'a sonsuz özlem ve minnetlerimle...

İstanbul; Haziran, 2019

Deniz Emrah BAYKAL

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR.....	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Amaç.....	2
1.2. Önem.....	3
1.3. Sınırlılıklar.....	4
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Tanımlar.....	5
2. KURAMSAL TEMEL	6
2.1. Mesleki Gelişim.....	6
2.2. Mesleki Gelişimin Amacı.....	8
2.3. Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri.....	10
2.4. Mesleki Gelişim Modelleri: Temel Yaklaşımlar	13
2.5. Mesleki Gelişim Modelleri: Farklı Yaklaşımlar.....	18
2.5.1. Akran Koçluğu ve Mentorluk (Danışmanlık).....	19
2.5.2. Meslektaş Gözlemleri	21
2.5.3. Eylem Araştırmaları	23
2.5.4. Öğretmen Portfolyoları.....	25
2.5.5. Mesleki Diyalog ve Çalışma Grupları	26
2.5.6. Çalıştay, Konferans ve Seminerler	28
2.6. Mesleki Gelişimde Güncel Yaklaşımlar	30
2.6.1. Kişisel Gelişime Dayalı Mesleki Gelişim Yaklaşımı	35
2.6.2. Performans Temelli Mesleki Gelişim Yaklaşımı	37
2.6.3. Eklektik Mesleki Gelişim Yaklaşımı.....	39
2.7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıları	42
2.7.1. Mesleki Gelişim ve Öz Yeterlik Algısı	44
2.7.2. Mesleki Gelişim ve Motivasyon.....	44
2.7.3. Mesleki Gelişim ve Tükenmişlik.....	45
2.8. Yükseköğretimde Mesleki Gelişim Aktiviteleri.....	46
2.9. İlgili Araştırmalar	48
2.10. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	48
2.11. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	52
3. YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli.....	58
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	58

3.3. Veri Toplama Aracı	62
3.4. Verilerin Toplanması	63
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	64
4. BULGULAR VE YORUM	67
4.1. Araştırmaya Ait Genel Sonuçlar.....	67
4.1.1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları ve Ölçek Maddelerinin Betimsel İstatistikleri Bulgu ve Yorumları	67
4.2. Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Çalışılan Kurumlar İçinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	76
4.3. Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Çalışılan Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	86
4.4. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Sonuçlar	94
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	96
5.1. Sonuçlar	96
5.2. Öneriler	103
5.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	103
5.4. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	105
KAYNAKÇA	107
EKLER	118
ÖZ GEÇMİŞ.....	128

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Mesleki Gelişim Modelleri	15
Tablo 2: Koçluk ve Mentorluk	20
Tablo 3: Etkili Öğretimde Karma Mesleki Gelişimin Özellikleri.....	41
Tablo 4: Entelektüel ve Kişisel Özellikler	43
Tablo 5: Örneklem Gruplarının Kişisel Özelliklerine Ait Betimsel İstatistikler ..	59
Tablo 6: Örneklem Gruplarının Diğer Özelliklerine Ait Betimsel İstatistikler	61
Tablo 7: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Boyutları ile Cronbach's Alpha Değerleri ve Boyutların Maddeleri	62
Tablo 8: Kurumlara Göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Shapiro-Wilk Normallik Testi Dağılımı Sonuçları	64
Tablo 9: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Ortalamalarının Kurumlara Göre Betimsel İstatistikleri.....	68
Tablo 10: YTÜ YDY'da Çalışan Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutlarına Ait Maddelerinin Betimsel Analizine İlişkin Sonuçlar	69
Tablo 11: AÜ YDY'da Çalışan Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutlarına Ait Maddelerinin Betimsel Analizine İlişkin Sonuçlar	72
Tablo 12: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutlarına Ait Ortalamaların Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları.....	75
Tablo 13: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları.....	77
Tablo 14: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	79
Tablo 15: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	80
Tablo 16: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	82
Tablo 17: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları.....	83

Tablo 18:	Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları.....	85
Tablo 19:	Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları.....	87
Tablo 20:	Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları	88
Tablo 21:	Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları.....	90
Tablo 22:	Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları.....	91
Tablo 23:	Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Görev Durumu Değişkenine Göre Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları.....	92
Tablo 24:	Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Tabiiyet Değişkenine Göre Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları.....	93
Tablo 25:	Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutlarının Çalışılan Kurumlar Değişkeni Pearson Korelasyon Analizi	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Mackenzie Mesleki Gelişim Modeli -1	16
Şekil 2: Mackenzie Mesleki Gelişim Modeli -2	18
Şekil 3: Meslektaş Gözlemi Uygulama Basamakları	22
Şekil 4: Bütünleştirici Mesleki Gelişim Yaklaşımı	31
Şekil 5: Durumsal Bağlamda Avustralya Öğretmen Performansı ve Gelişimi	34

KISALTMALAR

AÜ	: Altınbaş Üniversitesi
f	: Frekans
MGYTÖ	: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
S.S.	: Standart sapma
YTÜ	: Yıldız Teknik Üniversitesi
YDY	: Yabancı Diller Yüksekokulu
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde

1. GİRİŞ

Günümüzde kendi kendine öğrenen, araştırma yapan, nedenleri sorgulayan, bu süreçler neticesindeki bilgi ve birikimini üretime, alanlarında gelişime dönüştürebilmeyi becerebilen bireylere olan ihtiyaç artık daha sıklıkla dile getirilmektedir. Toplumların yapı taşları olan bireylerin bu yeni paradigmaya uyum sağlayacak ve ayak uyduracak şekilde yetiştirilmesi hususu ise şimdilik büyük oranda ‘gerçek’ ve ‘yüz yüze’ sürdürülen eğitim ortamlarında ve hâlâ eğitim süreçlerinin yöneticisi, denetleyicisi, değerlendircisi konumundaki ‘öğretmenin’ en temel görevi ve sorumluluğu olarak kabul edilmektedir.

Bu önemli misyonun başarılması, diğer mesleki alanlarda olduğundan daha hayati bir gereklilikle, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin haricinde ve dahi sonrasında mesleki alan bilgilerini geliştirmeye devam ettirmeleri, becerilerini mercek altına alarak, kendi alanlarındaki gelişmeleri takip etmeleri mesleki uzmanlığa ulaşmaları için önemlidir (Skies, 1991, 75). Bu durum da eğitim süreçleri sonunda sorumlu oldukları bireylerin belirlenen ve arzu edilen hedeflere istenilen seviyede ve kalitede ulaşmalarını sağlar. Koşar’ın (2015, 256) da belirttiği gibi mesleki gelişimin bir yansıması olarak “öğretmenlerin profesyonel davranışlar sergilemeleri, öğretimin kalitesinin artırılması ve bir bütün olarak okul gelişiminin sağlanması noktasında önemli görülebilir”. Mesleki gelişimin, öğretmenlerin bireysel ve eğitimsel alandaki bilgi ve beceri gelişimlerine olduğu kadar, öğrencilerine, sürekli etkileşimde oldukları akranlarına ve görev yaptıkları kurumların geliştirilmesine, iyileştirilmesine ve verimliliklerinin artırılmasına doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlaması beklenmektedir.

Mesleki bağlamda bir uzmanlığa ulaşma yöneliminde olan öğretmenler, sahip oldukları becerileri geliştirerek öğrencilerinin öğrenmelerini ileri seviyelere çıkarmak için çaba sarf ederler ve bunun için mesleki bilgileri yanında alan bilgilerini de sürekli geliştirmeye uğraşırlar (Evans, 2011, 863-868). Sürekli öğrenen ve kendini geliştiren bireylerin model alacakları öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi, bu hususlar dikkate alındığında çalıştıkları kurumlar ve birimler

tarafından mesleki gelişime yönelik çeşitli eğitim ve aktivitelere planlanmaları, öğretmenlerin kendilerinin belirledikleri zaman ve sürelerde kurumları dışında da mesleki gelişimlere katılmaları beklentisini doğurmaktadır.

Diğer ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de yüksek öğretim en üst seviyede öğrenmelerin cereyan ettiği öğretim seviyesi olduğundan, eğitimin kalitesinin artırılması dersleri yürüten öğretim görevlilerinin mesleki alanda oldukça bilgi ve becerili olmalarını gerektirir (Büyüktak, Demir, 2016, 708). Dolayısıyla yüksek öğretimde eğitim ve öğretimi yürütme kapasitesinin artırılması, çalışmakta olan öğretim görevlilerinin yeterliliklerinin geliştirilerek, onlara ve öğrencilerine yaşam boyu öğrenme becerisi kazandırılması güçlü üniversitelerin vazgeçilmezidir (Soran, Akkoyunlu, Kavak, 2006, 204). Günümüzde çok sayıda devlet ve vakıf üniversitesinde istihdam edilen öğretim görevlilerine yönelik mesleki gelişim plan ve programlarına daha fazla önem verilmesinin altında bu kuvvetli gerekçe yatmaktadır.

Gerek öğretmenlerin mesleki kariyerleri gerekse öğrencilerin eğitim yaşamları boyunca beklenen gelişmelerin ve değişimlerin sağlanabilmesi öğretmenler için daha fazla gelişim fırsatlarının yaratılmasını gerektirmekte ve bunun sonucu olarak da öğretmenler yüklenen yeni sorumlulukların üstesinden gelebilmeleri için mesleki eğitimlere ihtiyaç duymaktadırlar (Consortium for Policy Research in Education, 1996, 2). Özellikle yüksek öğretim kurumlarında mesleki gelişime yönelik eğitim programlarının sunulması kadar, mesleki gelişimin süreçlerinin odağındaki öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum ve algıları da bu süreçlerin planlanması, yönetilmesi ve değerlendirilmesi açılarından değerlidir.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı devlet ve vakıf üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının karşılaştırılmasıdır.

Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıda belirtilen sorulara yanıtlar aranmıştır.

- Devlet ve vakıf üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları nasıldır?
- Devlet ve vakıf üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ile

- a) Cinsiyet
- b) Yaş
- c) Mesleki Deneyim
- d) Mezuniyet Alanı
- e) Lisansüstü Eğitim Durumu
- f) Çalışma Süresi
- g) Görev Durumu
- h) Tabiiyet

değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Önem

Günümüzde hemen her seviyedeki eğitim kurumlarında, çağın gerektirdiği iletişim, duygudaşlık ve takım çalışması gibi 21.yy. eğitimcilerinden sahip olmaları beklenen mesleki donanım ve yeteneklere sahip, becerileri gelişmiş nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin nitelikli olabilmeleri ise kendilerini, kişisel beceriler kadar mesleki beceriler açısından da sürekli olarak geliştirmeleri ile mümkündür. Öğretmenlerden alanlarındaki yenilikleri ve gelişmeleri takip edebilen, yeni roller ve sorumluluklar üstlenebilen, akranları ile iş birliği ilişkileri geliştirebilen, sürekli araştıran bireyler olmaları ve tüm bu süreçler neticesinde elde ettikleri kazanımları öğrencileri için en ileri seviyede öğrenmeyi gerçekleştirebilecek ortamlara dönüştürmeleri beklenmektedir (Richards, Farell, 2005, 25). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları bahsedilen eğitim süreçlerinin de sonuçlarını direkt olarak etkileyen bir öneme sahiptir. Günümüzde uygulama türleri ve çeşitleri oldukça zenginleşen mesleki gelişim aktivitelerine yönelik öğretmenlerin yaklaşımları ve algılarına yönelik bulguların ortaya konulması, mesleki gelişim aktivitelerinin planlanması ve yürütülmesi süreçlerindeki planlayıcı, uygulayıcı ve denetleyicilere ışık tutabilir.

Mesleki gelişimin, bir öğretmenin kariyeri boyunca kat ettiği değişim süreci ve bu süreçte onun profesyonel gelişimini istenilen yönde etkilemek üzere yapılan müdahaleler ve eğitimlerin bütünü olduğu (Kelchtermans, Vandenberghe, 1994, 45) düşünüldüğünde, mesleki gelişime yönelik aktivitelerine katılım özellikle yabancı dil

öğretmenlerinin vazgeçilmezlerinden biridir. Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim görevlilerinin planlanan ve yürütülen mesleki gelişime yönelik tutumlarının araştırılması, öncelikle çalışmaya konu olan üniversitelerde ve benzer özelliklerdeki diğer yüksek öğretim kurumlarının ilgili birimlerince dikkate alınarak mesleki gelişimin değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi süreçlerinde önemli faydalar sağlayabilir. Araştırmadan elde edilen bulgular, mesleki gelişim süreçlerinden sorumlu idari birimlere, eğitici öğretmenlerine ve konu ile ilgilenen diğer araştırmacılara sunulan sonuçlar doğrultusunda yol gösterebilir.

Literatür taramasında, devlet ve vakıf üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır; dolayısıyla bu araştırma, ilgili özellikteki kurumlarda görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının kurumların kendi içinde ve aralarında karşılaştırmalı olarak sunulması suretiyle literatüre katkı sağlayacaktır.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- İstanbul ili 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Altınbaş Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışmakta olan öğretim görevlileri,
- Kullanılan veri toplama araçları, katılımcıların tutumlarının ölçülmesinde belirlemiş olan değişkenler, araştırma kapsamında kullanılan istatistiki teknikler ile bunlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada belirlenen sayıtlar:

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek araştırmanın hedeflerine uygundur,
2. Araştırmaya gönüllülük esasına göre katılan öğretim görevlileri veri toplamada kullanılan ölçeğe doğru, samimi ve dürüst cevaplar vermişlerdir,
3. Araştırmaya katılan öğretim görevlileri evreni temsil etmektedirler.

1.5. Tanımlar

Öğretim Görevlisi: Yükseköğretim kurumlarında okutulan dersleri vermek, uygulama yapmak veya yaptırmakla yükümlü olan öğretim elemanıdır (Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, 2018). Bu araştırmada öğretim görevlisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Altınbaş Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan bireyleri kapsamaktadır.

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin kendilerinin ve öğretime ilişkin anlayışlarının çok boyutlu yönlerini de içine alan, 'mesleki eğitim' olgusunun aksine, daha uzun bir zaman dilimine yayılan 'aşağıdan-yukarı' yönlü gelişimlerinin hedef alındığı süreçtir (Richards, Farrell, 2005).

Mesleki Gelişim Aktiviteleri: Öğretmenlerin öğrenme kapasitelerini artırmak, akranlarıyla iş birliği içinde araştırma yapmak, sınıf içi ortak sorunlara çözüm bulmak, farklılıkları takdir etmek ve bilgiyi yönetebilmek amaçlı farklı yöntem ve formatlarda fırsatlar sunan etkinliklerdir (Day, Sachs, 2004).

2. KURAMSAL TEMEL

2.1. Mesleki Gelişim

Topluma yön verecek ve topluma faydası olacak bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin rolü yadsınmazdır. Öğretmenlerin zihnen ve bedenen sağlıklı, ahlaklı, sorumlu, yaratıcı ve duygusal dengeye kavuşmuş bireyler yetiştirmeleri ancak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere dair süreçlerle profesyonel bir kimliğe kavuşmaları ile mümkündür (Saban, 2000, 25). Bu süreklilik arz eden süreçlerde, eğitimci devamlı olarak sınıftaki öğretimle ilgili kararlarına ilişkin yansıtılarda bulunur. Bu yansıtılar öğrenci öğrenmeleri ve gelişmesi üzerindeki kararların analizini, dolayısıyla öğretmenlerin de aktif problem çözücüler olmalarını gerektirir ki, bunun neticesi tüm süreci ve yönlerini etkileyen öğretmen gelişimine dönüşür. Yansıtma ve analizler mesleki gelişimin iki anahtarıdır (Loucks-Horsley, 1987, 61). Yansıtma ve analizler neticesinde ulaşılan farkındalık ve bunun dönüşümlü olarak öğretmen tarafından eğitim süreçlerine dahil edilmesi etkili mesleki gelişimi de beraberinde getirmektedir.

Gramson'a göre (1998, 60) öğretmenlerin alanlarında derin bir bilgiye sahip olmaları, konularına ilişkin farklı öğretim yöntemlerine hâkim olmaları, kendi zayıf ve güçlü yönleri kadar standartları hakkında da kişisel farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öne çıkan bu özellikleri gösterebilmeleri sadece hizmet öncesi aldıkları eğitimler ile mümkün olamaz; hizmet içi eğitimler onların ahlaki ve sosyal sorumluluklarının ve sürekli değişen dünyanın bir gereği olarak yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçasıdır (Day, 1999, 138). Bu durumun önemli bir gerekçesi de öğretmenliğin önemli bir meslek olması ve bu mesleğin maddi kazanç sağlamasından ziyade kişisel bir adanmışlığı ve kamu hizmeti ruhunu barındırmasıdır (Wallace, 1991, 5). Bu nedenle, bahsedilen kamusal sorumluluklarının her zaman farkında olarak, mesleki bağlamda bilgilerini güncel tutmaları ve becerilerini sürekli geliştirmelerinin bir gereği olarak da hayat boyu devam edecek mesleki gelişim süreçlerine dahil olmaları her seviyede öğretmenden beklenmektedir.

Hien (2009, 1) 1970'lerin ortalarından sonlarına doğru başlayan eğitimdeki gelişmeler ve yeniliklerin, öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin ve diğer eğitimcilerin davranışlarında büyük değişimlerin yaşanmasına sebep olduğunu ifade etmektedir. Günümüze kadar da öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve ilerlemelerine olan ilgileri nispetinde, profesyonelliği yakalamak adına mesleki gelişim fırsatları da o denli artış göstererek ivme kazanmıştır.

Mesleki gelişim kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde, bu kavramla birlikte öğretmen gelişimi, sürekli mesleki gelişim, öğretmen eğitimi, hizmet içi eğitim gibi farklı kavramların mesleki gelişim aktiviteleri için kullanıldığı görülmektedir. Glatthorn (1994) mesleki gelişimi, bir öğretmenin artan deneyimleri ve kendi öğretim yaşantılarını incelemesi vasıtasıyla mesleki bağlamda büyümesi olarak nitelendirmektedir. Öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmeleri, okul ortamının gelişmesindeki tüm planlamaların merkezinde olup, daha büyük eğitimsel değişimin bir parçası durumundadır (Adey ve diğ., 2004, 5-6). Bu nedenle, reformun odak noktası öğretmenler olup, sınıf içinde yüksek standartlara ulaşılması öğretmenlerin nitelikleri ve etkililiğine bağlıdır (Garet ve diğ., 2001, 916). Öğretmenler etkili ve nitelikli olduğu müddetçe, içinde bulundukları eğitim ortamı, diğer meslektaşları ve öğrenciler ve bu öğelerin etrafında cereyan eden öğrenme süreçleri de olumlu yönde gelişmekte ve değişmektedir.

Literatürde mesleki gelişime dair birçok farklı tanımın yanı sıra, mesleki gelişim kavramının farklı yönlerini ön plana çıkaran tanımlamalar da mevcuttur. Guskey (2000, 14) birçok öğretmen ve yöneticiye göre mesleki gelişimin, 3 ya da 4 günlüğüne planlanan aktiviteler, daha dar kapsamda ise öğretmen ve yöneticilerin işlerini kaybetmemek, mesleki sertifikasyonlarını ellerinde tutabilmek gibi nedenlerle belirli sayıda katılım göstermeleri beklenen çalışmalar olarak tanımlar. Mesleki gelişimin kavramının alan yazında tam ve açık bir tanımının yapılamadığı eleştirisini getiren Evans (2002, 127) ise mesleki gelişimi, öğretime uygulanabilecek fikirlerin üretilmesi, denenmesi, uygulanma potansiyeli olanlarının hayata geçirilmesi, etkilerinin ilgili okul ortamlarında tartışılması ve neticede bu fikirlerden yeni uygulamalar üretilmesi süreci olarak tarif etmektedir.

Günümüzde önemi daha fazla altı çizilen hayat boyu öğrenme kavramı ile bağlantılı olan sınıf ortamı, dernekler, alan gezileri, informal sosyal ağlar gibi birçok eğitimsel boyuta angaje olabilmek için mesleki gelişim önemli bir role sahiptir

(Duřă, 2014, 803). Bu fikir doğrultusunda, Diaz-Maggioli (2003, 12) mesleki gelişimi öğretmenlerin gönüllü olarak katıldıkları, sürekli olarak devam eden bir öğrenme süreci olarak görmektedir. Ona göre mesleki gelişim, bir kereliğine olmayan, tek bir kalıbın bütün etkinliklere uymadığı, mesleki olarak kendini ifadenin, yansıtmanın ve gelişmenin, pratiğin sürekli olarak yapılması şartıyla en iyi sonuçların alındığı gelişen bir süreçtir.

Bir başka tanımlamaya göre ise mesleki gelişim, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenme, eğitimler ve destek süreçlerinin harmanlandığı bir portfolyo oluşturma sürecinde, mesleki bilgi üzerine yeni bilgileri koyma, mesleki becerileri geliştirme, mesleki öz değerleri netleştirme ve öğrencileri daha etkin yetiştirebilme becerisinin kazandırılmasıdır (Bolan, 1982'den aktaran Glover, 1996, 2). Mesleki gelişimle ilgili alan yazının ağırlıkla işaret etmiş olduğu yer yer ortak ve birbirine yakın tanımlar çerçevesinde, öğretmenlerin alanları ile ilgili konularda, bireysel ya da gruplar halinde katıldıkları aktivitelerin bütünü mesleki gelişim olarak tanımlanabilir.

2.2. Mesleki Gelişimin Amacı

Mesleki gelişim programları genel olarak öğretmenlerin ve öğrenci öğrenmesini teşvik eden diğer eğitimcilerin üretkenliğini ve mesleki canlılığı ayakta tutmak gibi ortak amaçlara hizmet etmektedirler (Sydow, 2000, 383). Mesleki gelişimin birçok farklı şekli olmakla birlikte, başarılı bir mesleki gelişimin anahtarı ise katılımcıların aktiviteye kendilerini vermeleridir; ancak böyle bir adanmışlığın gerçekleşebilmesi, katılımcının bu aktivitelerin ona dayatılmasından ziyade kendi seçimi ile mümkün olabilir (Campbell ve diğ., 2004, 10). Günümüzde birçok öğretmenin de gerek kendi seçimleri doğrultusunda ve gönüllü olarak, gerekse çalıştıkları kurumlar tarafından yönlendirilerek, farklı mesleki gelişim aktivitelerine değişen adanmışlık seviyelerinde ve sürelerde katılım sağladıkları görülmektedir.

Kısa mesleki gelişim programlarının aksine, devamlılığı olan ve yoğun bir mesleki gelişimin bireyler üzerindeki etkisi çok daha fazladır. Bununla birlikte, akademik bilgiye (içeriğe) odaklı, öğretmenlerin kolaylıkla uygulayabilecekleri ve günlük okul ortamına entegre edebilecekleri bir mesleki gelişim çok daha gelişmiş beceri ve bilgilerin oluşmasını sağlayacaktır (Garet ve diğ., 2001, 935). Mesleki gelişim okullarda yönetim tarafından güçlü bir şekilde desteklenmeli ve öğretmen

ihtiyaçları temelinde dizayn edilmiş stratejilerin kullanılmasıyla onların günlük hayatları içine gömülü olmalıdır (Sparks, 2002, 10). Bu nedenle, etkili bir mesleki gelişimin öğretmenin ihtiyaçlarından kopuk ve kısa süreli olmamasının ve öğretmenlerin günlük mesleki yaşantılarına yansıtabilecekleri uygulamalar sunmasının önemli taşıdığı görülmektedir. Etkili bir mesleki gelişim amaç olarak, personele sağlanan hizmet içi eğitimin ötesinde, bir bütün olarak kişisel gelişimi boyutu ile öğretmenlerin uygulamalarına, eğitimlerine ve pedagojik yenilikler bağlamında kendi iç grlerine katkıda bulunarak onların formal ve informal anlamlarda becerilerinin geliştirilmesini sağlar (Hien, 2009, 3).

Mesleki gelişim aktiviteleri, öğretmenlere akademik disiplinlere ve pedagojik ilkelere ilişkin algılarını geliştirme fırsatı yanında, farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve hızla gelişen teknolojinin eğitimlere entegre edilebilmesi amacıyla araştırmaların kullanılmasına ilişkin imkanları da sunar (Ganser, 2000, 7). Yapılan bir çalışma göstermektedir ki, öğrencilerin başarıları ile öğretmenlerin alanlarındaki uzmanlık eğitimleri (yüksek lisans derecesi gibi) arasında zayıf; ancak ğrenci başarısı ile öğretmenin sahip olduğu sertifikasyonların sayısı, yani öğretime ilişkin bilgisi arasında güçlü yönde bir korelasyon bulunmaktadır (Darling-Hammond, 2000, 32). Bu nedenle mesleki gelişim aktivitelerinin hedefi, öğretmenlerin kendi alanlarındaki uzmanlıklarına ilişkin sertifikasyondan ziyade, öğretime ilişkin bilgi ve uygulamalarındaki etkililiğin artırılmasına yönelik olmalıdır.

Öğretmenler açısından bakıldığında ise, öğretmenleri mesleki gelişim aktivitelerine çeken unsurun, gelişim faaliyetlerinin kendi gelişimlerine ve öğrencilere yönelik etkililiklerini artırmalarına katkıda bulunacağına dair inançları olduğu görülür (Guskey, 2002, 382). Bu inancı destekler doğrultuda, Snow-Renner ve Lauer (2005, 8), ğrenci başarısının öğretmenlerin kaliteli mesleki gelişim süreçlerinin içinde olmaları ile pozitif korelasyon içinde olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Mesleki gelişimin okulda öğretmenler arasındaki iş birliğini artırmasının yanı sıra, ğrenci başarısına olan etkilerinin müspet kanıtlarla görülmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yoğunlaştırmaları yönünde önemli bir motivasyon kaynağıdır (Moore, 2009, 80). Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ğrenci başarısı arasında dönüşümlü ve birbirine bağlı olumlu yönde bir etkileşim olduğu görülmekle birlikte, mesleki gelişimin ğrenci başarısını ve

dolayısıyla öğretmenlerin başarısını artırmalarına pozitif yönde etki ettiği söylenebilir.

Yüksek öğrenim seviyesinde mesleki gelişime bakıldığında ise, benzer etkilerin yaratılmasına yönelik amaçların mesleki gelişim çalışmalarına temel oluşturduğu görülmektedir. Üniversite eğitiminin geleceğin profesyonellerini yetiştirdiği düşünülürse; eğitimde kalitenin geliştirilmesi için öğretmen eğitimi ve bu yaklaşımın sonucu olarak üniversitede çalışan öğretmenlerin pedagojik eğitimi günümüzde ilgi çekmektedir. Bu doğrultuda, mesleki gelişim ile üniversitede çalışan öğretmenlerin çeşitli sorunlara çözüm bulabilmeleri ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi birikimi oluşturmaları amaçlanır (Duşa, 2014, 802, 803).

Öğretmenler mesleki gelişimin faydalarını meslektaşları ve idarecilerin desteği ile arttırabilir ve dolayısıyla da kendi kariyerlerinde de birçok başarı yakalayabilirler. Ancak bunun için, kendi kariyer basamaklarını tanımlamalı ve mesleki kariyerde başarının ne anlama geldiğini çözmelerine yardımcı olacak mesleki gelişim yöntemlerini kendileri keşfetmelidirler (Cafarella ve Zinn, 1999, 253). Hiç şüphesizdir ki, günümüzde önemi gittikçe artan mesleki gelişim aktivitelerine katılımın sağlanabilmesi amacıyla bu içsel ve dışsal motiflerin tüm paydaşlarca iyi değerlendirilmesi, etkileşimli olarak mesleki gelişim süreçlerini ve dolayısıyla sonuçlarını da etkileyecektir.

2.3. Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri

Öğretmenlerin hazırbulunuşluğunu ve öğrencilerin gelişimlerine olan etkilerinin artırılması için mesleki gelişimin önemi eğitim ortamlarındaki tüm paydaşlar tarafından kabul görmektedir. Uygulanan mesleki gelişim programları farklı özelliklerde ve çeşitlilikte olup, odakları ve planlamaları da değişiklikler gösterir (Bayar, 2014, 320). Ancak mesleki gelişimin (1) Kasıtlı, (2) Sürekli ve (3) Sistematik olması gerektiği temel prensiplerini mutlaka barındırmasını öneren Guskey'e göre (2000, 16-17) mesleki gelişim, belirli bir hedefi olmayan rasgele ve birbiri ile bağlantısız aktiviteler silsilesi değil, olumlu yönde değişim ve gelişimi getiren, planlanmış amaçlara ve açık, anlaşılır hedeflere sahip olarak tasarlanmış bir süreçtir.

Corcoran'a göre (1995, 4) mesleki gelişim plan ve programlarının, erişilebilir ve kapsayıcı olmaları, yeni içerik ve uygulamalarda uzmanlık kazandırmak için öğretmenlere yeterli zaman sağlamaları, yapılandırmacı öğretim modeli ekseninde olmaları, eğitime ilişkin girişimleri desteklemeleri ve öğretmenleri yetişkin öğrenciler olarak kabullenerek onlara saygı göstermeleri gereklidir. Mesleki gelişim plan ve programları öğretmenlerin materyaller, fikirler ve meslektaşları ile sosyal, entelektüel ve duygusal etkileşimini desteklemelidir.

Casteel ve Ballantyne (2010, 6-7) etkili mesleki gelişimde katılımcıların öğrenen olarak mesleki gelişime dahil edilmeleri, öğretmen ve öğrencilerin bilgi, beceri ve performanslarındaki değişimlerin ölçülebilmesi ve uygulama, geri dönüt ve sonrasında izlemelerinin yapılması gerektiğini savunmaktadırlar. Onlara göre mesleki gelişim, öğrencilerden kazanmaları beklenen hedef davranışlarla direkt bağlantılı olup, uzun süreli mesleki gelişim aktivitelerinin, öğrencilerde ölçülebilen eğitim çıktılarının tespit edilmesinin sonrasında dizayn edilmesi gereklidir. Bu noktada önemli olan husus, öğretmenlerin mesleki gelişimden kazandıkları bilgilerden ziyade, öğrencilerinin başarılarının artmasına etki edecek öğrenmeler için istekliliğe sahip olmalarıdır (Murnane, 1981, 454).

1990'ların başından beri profesyonel mesleki gelişime ilişkin oluşmaya başlayan fikir birliğine göre, mesleki gelişimi tanımlayan ortak unsurlar vardır (Smylie ve diğ., 2001, 12). Buna göre mesleki gelişim,

- a. Öğretmenleri gözlem, değerlendirme ve öğretmede somut görevlere yönlendirir; deneyimseldir,
- b. Uygulama alanındaki araştırmanın yanı sıra, katılımcıların etkili sorgulaması ve deneyimlemesine dayanır,
- c. Eğitimciler arasında bilgi paylaşımını içerir; iş birliğine dayanır,
- d. Eğitimcilerin öğrencilerle yaptığı çalışmalar ve aktivitelerle bağlantılı olmasının yanında, öğretme metotları ve ders içeriğinin incelenmesi ile ilgilidir,
- e. Sürekli ve müteakip izlemeler ile desteklenir,
- f. Eğitim kurumunun gelişimdeki farklı unsurları ile bağlantılıdır.

Söz konusu bu özelliklerin, mesleki gelişimin pedagojisi ve müfredat çerçevesinde takip edilmesi önemli olup, öğretmenlerin mesleki gelişim

aktivitelerine katılımlarının sürekliliği sağlanmalı ve mesleki gelişim aktivitelerinin kendi öğrenmelerine ilişkin etkileri dikkate alınmalıdır (Smylie ve diğ., 2001, 13). Öğretmenlerin tutumlarının değiştirilmesinde mesleki gelişimin önemli etkisi nedeniyle de öncelikle yeni strateji ve uygulamaların öğretmenler ve okul yönetimi tarafından heyecanla kabul ve ilgi görmesi umulmaktadır (Guskey, 2002, 383).

Bir diğer görüş ise, mesleki gelişime yönelik süreç ve planlamaların, öğretmenlerin tutumlarında nadiren bir değişime neden olduğu, öğretmenlerin kendilerini az bir adanmışlıkla bu süreçlere verdikleridir (Jones ve Haynes, 1980, 391-392). Mesleki gelişim süreçlerinde mesleki gelişimin üç paydaşı olan Mesleki Gelişim Programları ve Program Sağlayıcıları, Okul ve Öğretmenlerin dinamik bir biçimde etkileşimde olmaları gereklidir (Mackenzie, 1997'den aktaran Ling ve Mackenzie, 2001, 94). Okulun ve öğretmenin belirlenmiş ihtiyaçları doğrultusunda özel durumlar için bağımsız veya üzerinde ortak fikirlere varılarak seçilmiş konularla etkili mesleki gelişim programları dizayn edilebilir. Esnek ve sunum varyasyonları içeren mesleki gelişim programları, süreçlerden elde edilen anlamların koçluk, dönüt sağlama ve uygulama fırsatlarını içinde barındırarak paydaşlarca münazara edilmesini sağlar. Bu noktada, mesleki gelişim program sağlayıcılarının sunabileceklerinin detaylarıyla bilinmesi, öğretmen ve okul tarafından hedef ve çıktılarının ve beklenen adanmışlığın istişareler sonrasında uygulamaya dönüştürülmesi bakımından önemlidir (Mackenzie, 1997'den aktaran Ling ve Mackenzie, 2001, 95).

Showers, Joyce ve Benet'e göre ise (1987, 79) etkili mesleki gelişim programlarının sunulmasında, öğretmenlerin yeni stratejileri öğrenmeleri ve ustalık kazanmaları isteniyorsa, dört etkili öğretim bileşeninin süreçlerde atlanmaması gerekmektedir: (1) Teorinin sunulması, (2) Yeni uygulamanın gösterilmesi, (3) Uygulamanın pratiğinin yapılması ve (4) Geri bildirimin zamanında verilmesi. Onlara göre, mesleki eğitimin kim tarafından verildiğinin önemi yoktur; önemli olan mesleki eğitimin tasarımıdır.

Öz yönetimli olarak planlanan, sürdürülen ve değerlendirilen mesleki gelişim aktivitelerinin yanı sıra, bölgesel veya uluslararası konferanslar, çalıştaylar, sunumlar gibi formal mesleki gelişim aktiviteleri de esas olarak öğretime, teknolojinin kullanılmasına ve araştırma yapmaya ilişkin programlara odaklanmaktadır (Cafarella, Zinn, 1999, 242). Özel bazı beceri ve yeteneklerin geliştirilmesinin

hedeflendiği mesleki gelişim etkinlikleri ise, sonrasında uygulama, tartışma ve koçluk süreçlerini içine alan yoğun bir formal eğitim süreci niteliğindedir. Küçük parçalar halinde ilgili eğitimin alınması, sonrasında bir yıla yayılan bir takip, sınıf materyallerinin gösterimi, lojistik yardım ve problem çözme toplantıları süreci, mesleki gelişim birimlerinin hedefi olmalıdır (Loucks-Horsley ve diğ, 1987, 33).

Bu noktada, mesleki gelişimin bir öğretme sürecinden çok bir öğrenme süreci olarak tanımlanmış olması önemlidir. Şüphesiz ki, mesleki gelişim aktivitelerinin ifade edilen özellikler dikkate alınarak planlanması ve yürütülmesi mesleki gelişimin sonuçlarına da dolaylı olarak etki edecektir.

2.4. Mesleki Gelişim Modelleri: Temel Yaklaşımlar

Mesleki gelişime ilişkin faaliyetler birçok alternatif yöntem ve planlama ile birbirinden farklı nedenler ile düzenlenebilir. Bilginin sunulması için bir vasıta olmasının yanı sıra, beceri ve tutumların da geliştirilmesi yine sürekli mesleki gelişim ile mümkün olabilmektedir (Kennedy, 2005, 234).

Wallace (1991, 6-7) mesleki gelişimde kullanılmak üzere üç model önermektedir. Buna göre, *Beceri Modeli*'nde (1) öğretmenler bir uzmanın tavsiyeleri doğrultusunda mesleki yeterlilik ve ustalığa ulaşırlar. Bu modelde öğretmenler çırak olarak düşünüldüğünden bir rehber rolündeki uzmanı sürekli izler, taklit eder ve önerilerini dikkate alırlar. Modelin olumsuz olan tarafı, toplumun ve eğitim ortamlarının sürekli değiştiği ve okul ortamlarının statik değil, tam tersine dinamik oldukları gerçeğinden dolayı, sürekli taklit edilen 'usta öğretmen' kavramının kabul görmesi zordur. Sürekli taklit eden öğretmenin bireysel görüşlerinin, kendi 'yolunu' keşfetmesinin bu modelde yeri yoktur. Tek yönlü olarak işleyen *Uygulamalı Bilim Modeli* 'nde (2) ise bilgiler ve deneyimler öğretmenlere uzmanlar tarafından aktarılır ve öğretmenlerin bu teorik bilgileri pratiğe dökmesi ile mesleki ustalığa ulaşılır (Wallace, 1991, 9-11). Bu modelin temel noktası, öğretmenlerin bilimsel kuramları tam olarak anlayarak uygulamalarıdır. Eğer öğretmenin uygulamalarında başarısızlık görülürse, bu kuramı anlamamış olmalarından ya da tam olarak uygulayamamış olmalarından kaynaklanır. Bu modelin de zayıf noktası, öğretmenlerin sınıf içindeki süreçlerde elde ettikleri deneyimleri göz ardı etmesidir. *Yansıtma Modeli*'nde ise (3) öğretmenler okul, sınıf ortamlarının sağladığı kolaylıklar ve yarattığı sorunlar üzerine yansıtıcı olarak düşünürler. Etkileşimlerinde ve eğitim süreçlerinde

davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını sorgularlar. Diğer bir ifade ile, ‘edinilen bilgiler’ uygulama ile birleştğinde, öğretmenlerin mesleki performansları üzerinde düşünmeleri, tekrar etmeleri ve kaçınmaları gereken hususları mesleki davranışlarına yansıtarak onların ‘bilinçli gelişimleri’ sağlanabilir (Wallace, 1991, 13).

Son model olan, Yansıtma Modeli’nin temel aldığı yansıtıcı düşünme ile ilgili Dewey (1933, 164-165) yansıtmanın (*reflection*) sürecini şu şekilde açıklamaktadır; zihinsel atfın / bağlantının yapılacağı kanıtlar yoluyla toplanan bilgilerin hafızaya depolanması, test edilmesi ve sonrasında bu bilginin yorumlanması, çıkarımlarda bulunularak fikirlere ulaşılması, problemlerin çözümlenmesi ve yeni kavramların uygulanması şeklindedir. Dewey bu sürecin sonucunu, “fikirlerin gelişmesi de yeni gözlemlerin yapılması ve bilginin toplanmasını teşvik eder” şeklinde ifade etmektedir (1933, 166). Bu nedenle, Yansıtma Modeli, Wallace’ın sunduğu (1991) mesleki gelişim modelleri içinde düşünme, değerlendirme ve uygulamaya aktarma ve tekrar değerlendirme yapma süreçlerinde öğretmeni aktif olarak içine alan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

Lieberman ve Wilkins ’in Mesleki Gelişim Modeli (Professional Development Pathways Model) okulların ihtiyaçları ve bileşimleri açılarından birbirlerinden farklı olacağını önermekte olup, öğretmenlere bireyselleştirilmiş, takım ve alan temeli ekseninde seçenekler sunmaktadır (2006, 126). Bu modele göre sıralanan uygulama adımları şu şekildedir:

1. (Adım 1) *Gereksinimlerin Değerlendirmesi*: Bireysel ihtiyaçların değerlendirmesinin yapılması,
2. (Adım 2) *Mesleki Gelişim Yolunun Tanımlanması*: Öğretmenlere / öğretim görevlilerine yönelik bireysel temelde, Lisansüstü ve Okul Düzeyinde seçenekler sunması,
3. (Adım 3) *Yansıtma*: Öğrenci öğrenmelerine ait geriye dönüt değerlendirmeyi ve mesleki gelişimin sonuçlar ile olan ilişkisine bakılması,
4. (Adım 4) *Gelişim Planının Yeniden İncelenmesi*: Yansıtımaların kalitenin yükseltilmesi ve okulun gereksinimlerinin tanımlanmasında kullanılması adımlarını içermektedir.

Böylelikle, bu modeldeki adımların takip edilmesiyle birlikte, gelişim planı tekrar incelenir ve sürecin başına tekrar dönmüş olur. Bu modelde temel çıkış noktası, her okulun birbirinden bağımsız olarak farklı koşullarda ve bileşenlerden oluşuyor olmasıdır. Dolayısıyla, Mesleki Gelişim Modeli'nin (PDPM) uygulayıcılara mesleki gelişim konusunda esnek bir yapı sunduğu görülmektedir.

Başarılı ve etkili bir mesleki gelişimin öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte, kaliteli ve sürekli olması gerektiği söylenebilir. Tablo.1'de özetlenen Sparks ve Loucks-Horsley'in (1989, 3) önerdiği beş mesleki gelişim modelinin, gözlem ve geri bildirim yoluyla gelişim, eğitimler, müfredat geliştirme gibi çeşitli aktiviteleri kapsadığı ve bu bağlamda etkili modeller sunduğu görülmektedir.

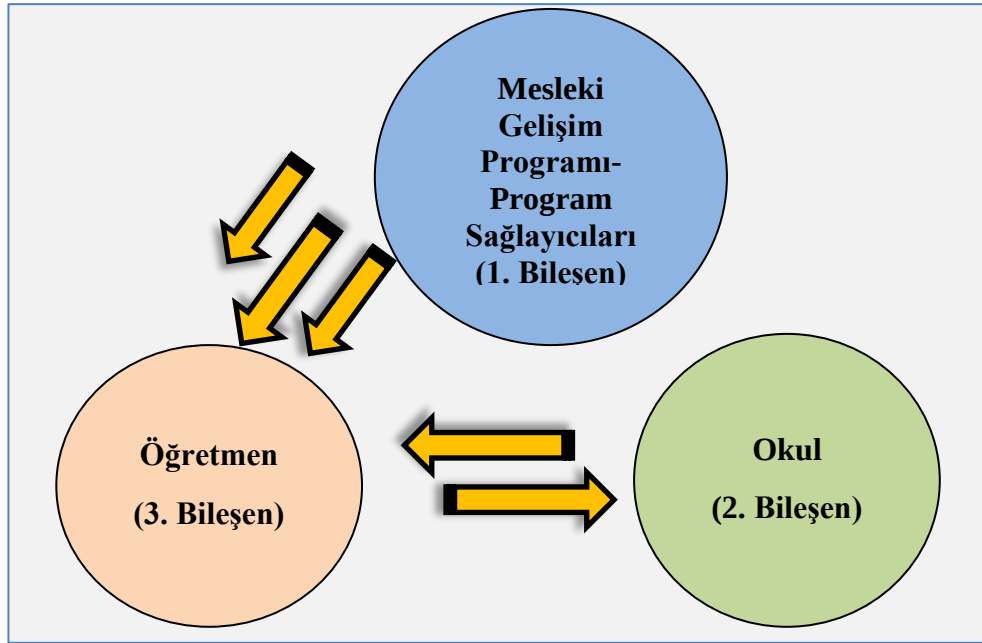
Tablo 1: Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki Gelişim Aktiviteleri	Açıklama
<i>Öz-Yönelimli (Bireysel Güdümlü)</i>	Öğretmenlerin kendi öğrenmelerini geliştireceklerine inandıkları aktiviteleri planlamaları ve takip etmeleridir. Öğretmenler ilgi duydukları konulardaki çalıştaylar, seminerler gibi etkinliklere katılmak suretiyle bireysel değerlendirmelerini yaparlar.
<i>Gözlem Değerlendirme</i>	Öğretmenlere sınıf içi gözlem yapılarak sınıf performansları hakkında tarafsız bilgi ve geri dönüt sağlanır. Gözlem öncesi ve sonrası görüşmelerdeki bu geri dönütlerde etkili metotlarla danışmanlık yapılan öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlanır.
<i>Gelişme Sürecine Dâhil Olma</i>	Öğretmenlerin belirli problemleri çözmek amacıyla okulun ve müfredatın geliştirmesi, programların dizaynı ve iyileştirilmesi gibi faaliyetlere angaje olmasıdır. Bu modelde temel nokta, öğretmenlerin çözmeleri gereken sorunlarla yüzleştikten sonra bilgi ve becerileri daha etkili bir yöntemle kazanacak olmalarıdır.
<i>Eğitimler (Kurslar)</i>	Öğretmenlerin bireysel ya da grup eğitimleri alarak bilgi ve becerilerini geliştirmesidir. Geleneksel olarak sık uygulanan bu modelin başarısı, öğretmenlerin eğitimler/kurslar sonrasında okul içinde ve sınıf ortamında danışmanlık yapılarak gözlemlenmeleri ve yönlendirilmeleri ile mümkündür.
<i>Sorgulama (İnceleme Araştırma)</i>	Belirli bir eğitsel alanda öğretmenin veri toplaması ve bu veriden elde ettiği bilgilerle kendi öğretim yöntemlerinde değişiklikler yapmasıdır. Bu model bireysel veya örgütsel düzeyde eylem araştırması benzeri çalışmalarla bireylerin gelişimlerini sağlar.

Dennis Sparks, Susan Loucks-Horsley. **Five Models of Staff Development.** (Journal of Staff Development, 1989), c.10, s. 4'ten uyarlandı.

İfade edildiği üzere, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri, bireysel olarak yürütülebildiği gibi, öğretmenlerin çalıştıkları okullar tarafından da belirli planlar dahilinde yürütülebilmektedir. Bireysel temeldeki planlamalar genelde iki yönde işleyebilmektedir; kurumlar tarafından finanse edilen belirli fikirlerin, materyallerin ve tekniklerin menü olarak sunulup aktarıldığı çalıştaylar ve hizmet içi eğitim günlerine katılımlar (Little, 1993, 9) ya da öğretmen eğitimleri tarafından verilen, uygulamadan ziyade akademik içeriğe odaklı kurslara katılımlar şeklindedir (Stein, Smith, Silver, 1999, 239).

Mackenzie'nin (Mackenzie, 1997'den aktaran Ling, Mackenzie, 2001, 94) önerdiği iki mesleki gelişim modelinde ise ortak üç bileşenin kullanılması ile alternatif bir model yaklaşımı sunulmaktadır. Bu iki modeldeki bileşenlerde ilk sırada (1) Mesleki Gelişim Programları gelmektedir. İkinci bileşen (2) Okul ve üçüncü bileşen ise (3) Öğretmen olarak belirlenmiştir. Bu üç bileşenin arasındaki ilişkinin düzeyi ve seviyesi sunulan bu iki modeli birbirinden ayıran etkenlerdir. Şekil 1'de bu üç bileşenin birbirleri ile olan ilişkilerindeki iletişimin yönü görülmektedir.



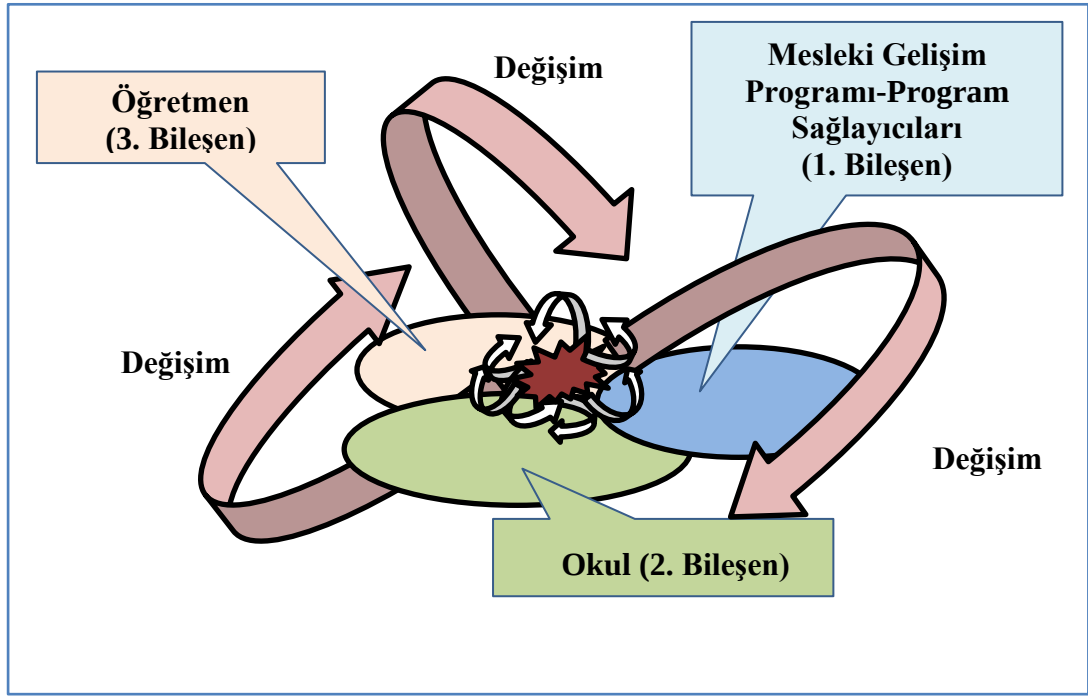
**Şekil 1: Mackenzie Mesleki Gelişim Modeli -1
Lawnmower Yaklaşımı**

Noella MacKenzie. **Professional Development: A Qualitative Case Study**. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. 1997. La Trobe University, Graduate School of Education.

Bu kapsamda, 1. Bileşen olan Mesleki Gelişim Programı ve Program Sağlayıcıları'ndan, 3. Bileşen olan Öğretmenlere doğru tek yönlü bir iletişim söz konusudur. 1. Bileşenden tek yönlü olarak işleyen bu etkileşimde, öğretmenlere program odaklı bir içerik sunulur. Öğretmenler, farklı okullardan katılımcılar olarak bu içeriği geçmiş deneyimleri ve öğrenmeleri çerçevesinde alarak yorumlarlar. Bu etkileşimde, kişiye ya da duruma özel ihtiyaçların göz önüne alınması için ve 3. Bileşen olan Öğretmen'in çoğunlukla önceden tasarlanmış ve planlanmış olan Mesleki Gelişim Programı'na etki etmeye yönelik çok az fırsat bulabilir.

1. Model'de, katılımcılar mesleki gelişim programlarında öğrendiklerinden bazılarını kendi yorumları ekseninde okullarına taşıyabilirler. Bu noktada devreye giren 2. Bileşen olarak Okul, Mesleki Gelişim Programı'na hiç ya da çok az girdi ve dönüt sağlar; dolayısıyla, uygulanan mesleki gelişim programı neticesinde öğretmenin değişmesi olası değildir. Bu modelde programlar, Okul'dan bir dönüt almadan geliştirildiğinden, öğretmenlere sunulan girdilerden ancak bazıları Okul'a kadar ulaşırlar. İyi güdülenmiş öğretmenler haricinde, öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde bu model çok faydalı değildir. Bu durumun nedeni, modelde sunulan üç bileşenin birbirleri ile eysimsel iletişimlerinin olmayışdır (Mackenzie, 1997'den aktaran Ling, Mackenzie, 2001, 95). Bazı eğitim kurumlarında ve okullarda öğretmenlere verilen kısa süreli kurslar şeklindeki mesleki gelişim etkinlikleri bu model kapsamında değerlendirilebilir.

Mackenzie'nin 1. Mesleki Gelişim Modeli'ndeki aynı bileşenlere sahip 2. Modeli olan Şekil 2'deki Türbin Yaklaşımı'na göre ise, tüm bileşenler dinamik bir etkileşim içinde ortak bir hedef ve ihtiyaç doğrultusunda birbirleri ile iletişim halindedirler. Bu modele göre, bütün paydaşların ortak bir hedefi vardır ve hedefe giden yol katılım gösteren öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçları doğrultusunda ilerlerken şekillenir. Bu modelde ortak nokta, bireylerin ve grupların kendi performanslarını gözden geçirerek değerlendirmeleri ve eleştirel yansıtma ile ortaya koymalarıdır.



**Şekil 2: Mackenzie Mesleki Gelişim Modeli -2
Türbin Yaklaşımı**

Noella MacKenzie. **Professional Development: A Qualitative Case Study**. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. 1997. La Trobe University, Graduate School of Education.

2. Model’de mesleki gelişim sağlayıcıları esnektirler; paylaşılan ortak hedeflere varabilmek için değişik yolları kullanabilirler. 1. Model’deki tek yönlü iletişimin aksine, bileşenlerin interaktif ve dinamik etkileşimleri sonucunda beklenen her üç bileşenin de değişime uğramasıdır. Bu modelin gereksinimlerinden biri iyi işleyen ve düzenli bir organizasyon yapısına sahip olunması ve Ling’in (1996, 96) belirttiği Yansıtıcı Eylem Yaklaşımı’nın benimsemiş olmasıdır; bu yaklaşımda roller ve liderlik paylaşılır, grup amaçları belirlenmiştir, pozitif yönde karşılıklı dayanışma mevcuttur.

2.5. Mesleki Gelişim Modelleri: Farklı Yaklaşımlar

Çok sayıda öğretmenin geleneksel olarak kabul edilen mesleki gelişim aktivitelerine katılım göstermeye devam etmelerine karşın hem geleneksel hem de yenilikçi mesleki gelişim aktivitelerinin yapısal ve temel özellikler bağlamında birbirleri ile örtüşen oldukça fazla noktası bulunur (Garet ve diğ., 2001, 934).

2.5.1. Akran Koçluğu ve Mentorluk (Danışmanlık)

Akran koçluğu meslektaş iş birliğini artıran ve öğretimi geliştiren bir mesleki gelişim metodu olmakla birlikte, yardımcı rolündeki akranın bir çalıştayda edinilen becerileri sınıf içinde uygulaması yönünde destek olmasıdır. Uzun bir süre ile uygun bir program dahilinde destekleyici, güven veren, spesifik dönüt sağlayan bir koçluk uygulaması, öğretmenlerin davranışlarında pozitif yönde değişimler sağlamaktadır (Galbraith, Anstrom, 1995, 2).

Dalton ve Moir (1992, 35) akran koçluğunu, meslektaş dayanışmasını artırarak öğretimi geliştiren, öğretmenlerin ustalıklarını paylaştıkları, sınıfta yaşanabilecek problemlerin çözülmesi ve yeni becerilerin öğrenilmesi için geri dönüt, destek ve yardımın sağlandığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Onlara göre, koçluk sisteminin uygulanması için üç önkoşul; (1) tüm müdahil bireylerin mesleklerinde iyi oldukları ancak her zaman daha da iyi olabilecekleri algısının bulunması, (2) öğretmen ve idarecilerin arasında yeterli seviyede bir güven ve (3) bireylerin birbirlerine yardım ederek birbirleri önemseme duygularının var olmasıdır.

Howard (2005, 59) rekabetin olmadığı, arkadaşlık prensibine dayalı ve temel olarak iki öğretmenin bireysel uygulamalarındaki gelişimi hedef alan akran koçluğunun, ayna tutma, iş birliği ve uzman olmak üzere üç temel yöntem ile yapılabileceğini ifade eder:

1. *Ayna tutma*'da öğretmenin kendisi ile ilgili tüm veriler kaydetmesi için koçu davet eder. Bu uygulamada elde edilen veriler analiz edilmezler veya herhangi bir şekilde yorumlanmazlar.
2. *İş birliği*'nde öğretmen davet ettiği koçla birlikte ortak bir ders planı hazırlar ve koç yapacağı sınıf gözlemlerinde veri toplar. Daha sonraki aşamada, öğretmen ve koçluk yapması için davet edilen akran, iş birliği içerisinde toplanan verileri yorumlarlar.
3. *Uzman* yönteminde ise öğretmen, geliştirmek istediği spesifik alandaki gözlem veya beceri için o alanda uzman bir koçu seçer. Bu uygulamada koç, verileri analiz ederek öğretmene tavsiyelerde bulunarak geri bildirimler verir.

Akran koçluğunun bu üç yöntem ile sınırlandırılmayacağı, her iki öğretmenin de stillerine en uygun şekilde değiştirilerek geliştirilebileceği akılda

tutulmalıdır. Bazı uygulamalarda odak noktasının öğrenci çalışmaları olduğu, sınıf dışı düzenli ve planlı görüşmeler ile de koçluk uygulaması yapılabilmektedir (Howard, 2005, 60).

Bu çerçevede genel olarak koçluk, öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesinde daha davranışsal temelli, kısa vadeli iş becerileri ve iş performansına eğilen bir kavram olarak değerlendirilirken, mentorluk kariyer odaklı bilgilerin oluşturulmasını, danışmanlık alan kişilerin uzun vadede bunlar üzerine düşüncelerini ve tam arzu edilen mesleki deneyimleri edinmelerini sağlamaktadır (Passmore, 2007, 14).

Mentor kelimesi Latince ve Yunanca kökenli ‘mens-akıl’ ve ‘mentor-düşünen’ kelimelerinden gelmektedir; dolayısıyla, kelimenin tam ve gerçek manası ile mentor, başkalarının düşünmesine yardım eden kişi olarak tanımlanır (Pask, 2007, 8).

Tablo 2: Koçluk ve Mentorluk

Koçluk	Mentorluk
Personelden bir kişi uzman olarak görülür.	Bireylerin gizli beceri ve yetenekleri keşfedilir ve birey bunlar doğrultusunda cesaretlendirilir.
En iyi uygulama paylaşılır.	Personelin performansında gelişme sağlanır.
Koçluk yardımı alan personel organizasyonun içinde işleyen geçerli sisteme riayet eder.	Personel kaybının önüne geçilmesi muhtemeldir.
Koçluk, yardım alan kişilerin öğrenme eğrisinin ivmelenmesine yardımcı olur.	Mentorluk yardımı alanların cesaretleri gelişir.
	Mentorun ve öğrenenin kişisel gelişimi söz konusudur.
	Mentorun ve öğrenenin organizasyon içindeki rolleri hakkındaki farkındalıklarında artış sağlanır.
	Mentorluk alan personel genellikle gelecekte organizasyonda mentorluk yapmayı ister; mentorlar organizasyon içinden çıkar.

Christopher Rhodes, Michael Stokes, Geoff Hampton. **A Practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-Networking**. (London: Routledge Falmer, 2004), 21’den uyarlandı.

Rhodes ve arkadaşlarına göre (2004, 21), uygulamalarındaki yaklaşım itibarıyla akran koçluğuna benzeyen ancak bazı noktalarda farklılıklar gösteren mentörlüğün öne çıkan belli başlı özellikleri karşılaştırmalı olarak Tablo. 2’de gösterildiği gibidir.

Bu temel farklılıklar doğrultusunda mentorluk, yardım veren ve yardımı alan konumundaki kişilerin eş zamanlı gelişimine katkı sağlamakla birlikte, genel kabul gören uygulama şekliyle, kişilerin, durumların, kişisel ya da mesleki bağlamdaki ilişkilerin, toplulukların değişmeye olan ihtiyaçlarını ve taleplerini tanımlayarak onları güçlü kılmaktadır (Pask, 2007, 4).

Etkili mentorlukta kişiler arasındaki ilişkilerin temel olduğu, mentorluk ve destekleyici diğer uygulamalara katılan öğretmenlerin mesleklerinde daha az yıprandıkları, tutumlarında iyileşme, yetkinlik ve kontrol hislerinde olduğu kadar mesleğe devam etmelerinde artış görüldüğü, mentorluğun yeni öğretmenler kadar deneyimli öğretmenleri de olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalar tarafından desteklenmektedir (İlğan, 2017, 115). Ayrıca, mentorluk uygulamalarının özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde iş tatminini artırdığı ve bu desteğin de onların öznel mutluluk düzeylerini yükselttiği bulgularını ortaya koyan araştırmalar (Yirci, Özalp, Kocabaş, 2018, 405) mentorluğun öğretmenlik mesleği üzerindeki olumlu etkilerini öne çıkartmaktadır.

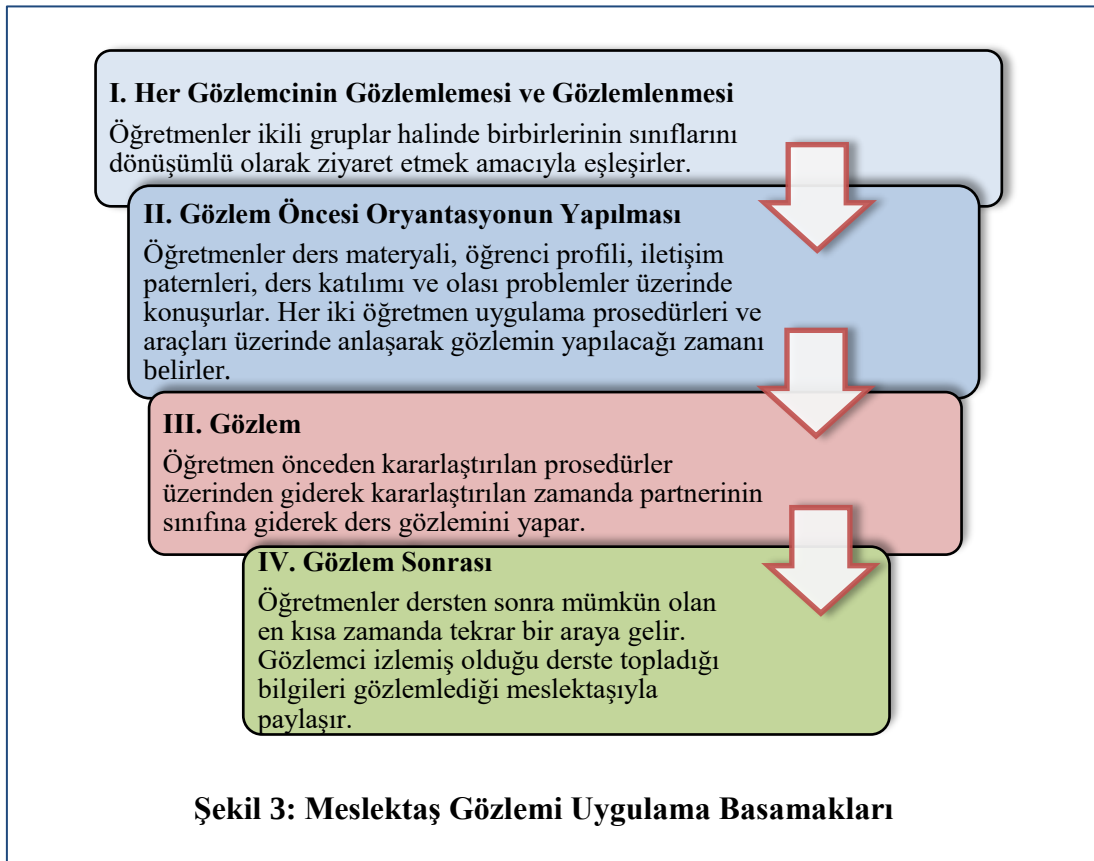
2.5.2. Meslektaş Gözlemleri

Meslektaş gözleminin odak noktası, bir öğretmenin ya da gözlemcinin bir ders ya da bir dersin belirli bir bölümünü yakından izleyerek gözlemde bulunmasıdır. Yapılan bu gözlemde hedeflenen, öğrenme, öğretme ya da sınıf etkileşiminin bazı yönlerine ilişkin bir perspektif kazanmaktır (Richards, Farell, 2005, 85). Meslektaş gözlemlerinin bu nedenle, meslektaşı ile etkileşimde bulunmak suretiyle yeni iç görümlere ulaşması ve elde ettiği dönütleri değerlendirerek yansıtma süreçlerinde kullanması nedeniyle öğretmenlere mesleki gelişim açısından eşsiz bir fırsat sunmaktadır.

Bubb ve Earley’e göre (2007, 59) etkin bir öğretmen, meslektaşlarını okul ortamında resmi ya da gayri resmi olarak gözlemlene yollarını arar. Bu süreçlerde, diğer öğretmenlerin de benzer sorunlarla uğraştığını görmek ilginç olduğu kadar, bu sorunlara getirilen çözüm yollarını etüt etmek gözlem yapan bireyler açısından

oldukça etkileyicidir. Gözlem yapmak sadece ‘görmek’ anlamında olmayıp, diğer duyuların da bilgi toplama amacıyla kullanılmasıdır ki, kimi gözlemciler için gözlem yapmak, gerçek hayatta olduğu üzere, sınıf ortamındaki sesler, kokular, ısı gibi etkenleri duyumsamak, düşünmek, yorumlamak ve reaksiyon göstermeyi içine alan bir süreçtir (Malderez, 2003, 180).

Richards ve Lockhart (1992, 2-3) her ne kadar uygulamanın ve içeriğin katılımcıların kendi kararları doğrultusunda şekillenebileceği önermekle birlikte, Şekil 3’teki adımlardan oluşan bir süreci kendi seçtikleri bir meslektaşları ile gerçekleştirebilecekleri gözlemlerinde kullanılabileceğini ifade etmektedirler.



Jack C. Richards, Charles Lockhart. **Teacher Development Through Peer Observation.** (TESOL Journal, 1992), c. 1 s. 2-3’den uyarlandı.

Takip edilecek bu dört adımda tamamlanacak meslektaş gözlemlerinin, öğretmenlere bireysel olarak hemen pratik olarak görülmesinin yanı sıra, uzun vadede programın bütününe faydaları bulunacağı bir gerçektir; öğretmenler meslektaş gözlemlerini tek başlarına elde edemeyecekleri bilgileri toplamaları ve mesleki iş birliği yönünde kazanımlar elde edecekleri fırsatlar olarak görmelidirler

(Richards, Lockhart, 1992, 5). Bu nedenle, öğretmenlerin bu süreçlerin öncesinde ve sonrasındaki rollerini ve beklentilerini tanımlamaları kendilerinden beklenmektedir.

Cosh'a göre (1999, 23) mesleki eğitimleri boyunca meslektaş gözlemlerinde öğretmenlerin rolleri iki yöndedir; gözlem yaptıklarında diğerlerinden öğrenmek ve gözlemlendiklerinde değerlendirilmek. Bazı öğretmenler eğitimci olarak gözlemlerine değerlendirme yapan rolünde yollarına devam ederlerken, öğretmen olarak gözlemlere devam edenler ise gözlemlerinde değerlendirme yapmak, yargılamak ya da yapıcı yönde meslektaşlarından öğrenmek rollerinde net olmayabilirler. Cosh'a göre, öğretmenlerin hatalarına ilişkin dönüt verilmesinin onları ne kadar geliştireceği tartışmalı olmakla birlikte, öğretmenlerin savunmaya geçerek tavsiyelere direnmeleri oldukça doğal ve yaygın görülen bir davranış şeklidir.

Konu ile ilgili farklı araştırmacıların ve alan yazındaki olumlu görüşlere karşın, öğretmenlerin meslektaş gözlemine ilişkin bazı olumsuz yönde duygular taşıdıkları da görülmektedir. Bunun bir nedeni genellikle meslektaş gözlemlerinin yöneticiler tarafından yapılıyor olmasıdır. Bu kapsamda, Keig ve Wagonner (1995, 53) öğretmenlerin gözlemcilerin tarafsızlıkları ve doğruluklarına ilişkin birtakım endişeler taşıdıklarını ifade etmektedirler. Bu durum da onların akademik bağlamda özgürlüklerinin kısıtlanması anlamına gelebilir. Dolayısıyla öğretmenler bu olumsuz yöndeki etkileri göz önüne alarak, meslektaş gözlemi çalışmalarına katılmak istemeyebilirler. Bubb ve Earley (2007, 59) ise benzer şekilde meslektaş gözleminin stresli bir süreç olduğunu ifade etmektedirler. Ancak onlara göre, ilk başta bir meslektaş tarafından gözlemleniyor olmaktan duyulan utangaçlık ve rahatsızlık hissinin atlatılmasından sonra problemlerin akranlar ile paylaşılması gelişim yönünde oldukça değerli bir fırsattır.

Genel itibarıyla öğretmenler tarafından algılanan bazı olumsuz yönleri bulunmasına rağmen, meslektaş gözlemlerinin mesleki gelişime yönelik aktiviteler içinde uygulama sıklığı ve uygulama kolaylığı yönlerinden tercih edilen bir çalışma olduğu görülmektedir.

2.5.3. Eylem Araştırmaları

Johnson (1993, 1) eylem araştırmasını, bir kişi ya da grubun belirli bir amaç doğrultusunda çözüm odaklı araştırma yapması olarak tanımlar. Eylem

araştırmasındaki süreçler: probleminin tanımlanması, sistematik olarak verilerin toplanması, yansıtma, analiz, veri analizleri sonuçlarından hareket şeklinin belirlenmesi ve problemin yeniden tanımlanmasıdır.

Eylem araştırmaları, disiplinli bir araştırma süreci gerektiren ve yürütülen araştırmanın sonunda kişinin sorunlar karşısındaki hareket tarzlarını, kendi metodojilerini geliştirilmesi amacını taşıyan çalışmalardır. Araştırılan sorunun bizzat kişilerin kendi sorunları olduğu gerçeği, aksiyon araştırmalarının etkili olmasının önemli bir nedenidir. Eylem araştırmalarında, öğrenme ve öğretme süreçlerinde bireylerin sürekli deneyimlediği problemlerin çözüm sürecine ilişkin bilgilere ulaşılır (Gündüz, Balyer, 2011, 74). Daha sonrasında ise çözümlenen bu problemlere ve yaşanan sürece ilişkin araştırmayı yürütenlerin meslektaşları ile paylaşımında bulunması ve dolayısıyla da eğitim uygulamalarında yaşanabilecek benzer sorunların çözümlerine yardımcı olmaları sık görülen bir uygulamadır.

Dick'e göre (2009, 8) bireyler araştırma ve eylem aşamalarında süreçleri değerlendirmek ve gözden geçirmek için kendilerini geri çekerler; böylece araştırmalarını aydınlatmak için kullandıkları yöntemleri netleştirir ve derinleştirirler. Bu durum da eylem araştırmasının dinamiklerini anlamalarında onlara yardımcı olur. Sonuçta teori araştırılan konuya değil, araştırma süreçlerine odaklanmış olur.

Eylem araştırmaları, öğretmenlerin ulaştıkları bilgiyi paylaşmaları, ilgili duydukları alana okullarında ya da diğer okullarla ilişkin iletişimde olmalarını sağlayan bir etkidir. Bunun yanında, eylem araştırmaları süreci, öğretmenlerin yaptıkları araştırmayı desteklemek üzere eylem planları, raporlar hazırlamaları ve sunumlar yapmalarını sağlamanın yanı sıra, veri analizleri için çeşitli teknolojik materyal ve yöntemleri kullanmalarını da sağlar. Eylem araştırmaları karşılıklı meslektaş desteğinin, yardımının artırılması ve güçlendirilmesinde de etkilidir (Gaible, 2005, 99). Diğer yandan, eylem araştırmalarında eğitime ilişkin belli başlı soruların da incelenebileceği düşünülmektedir:

1. Okul ortamının elemanlarını kapsayan okul kültürü,
2. Kullanılmakta olan materyaller,
3. Öğretmenlerin sunmuş oldukları program,
4. Müfredat dışı eylemleri ve aktiviteleri kapsayan program,

5. İdarecilerin kurumu nasıl yönettikleri, öğretmenlerin öğretimlerine ilişkin mesleki tutum ve davranışları,
6. Okuldaki öğrencilerin davranışları ve yetenekleri,
7. Öğrenmeyi sınavan ölçme programları,
8. Ailelerin okula, eğitime ilişkin tutumları (Glatthorn, 1997, 62).

Diaz-Maggioli (2004, 60) öğretmenler tarafından sınıflarda yürütülen eylem araştırmalarını, öğretme ve öğrenme alanında farkındalığın artırılmasında potansiyeli olan çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Ancak ona göre, literatürdeki eylem araştırmaları daha çok izole olmuş öğretmen araştırmaları şeklindedir ve bu durum da izole bir kültürün sürdürülmesine neden olduğundan, eylem araştırmaları meslektaşlarla iş birliği ile grup olarak yapılmalıdır.

2.5.4. Öğretmen Portfolyoları

Direkt gözlemler ve değerlendirmelerden oluşan bir metotla birlikte kullanılan öğretmen portfolyoları, öğretme işinin zenginlik ve çeşitliliğini ortaya koymalarının yanı sıra, sınıf içinde sürüp gitmekte olan eğitimin anlaşılmasına katkı sağlayabilirler (Shulman, 1988, 36).

Loughran ve Corrigan’a göre (1995, 566) portfolyolar “başarıların kanıtı olan çalışmaları ihtiva eden bir dosyaya benzetilmektedir. Oldukça yoğun bir belgelendirme ihtiva edebilirler; ancak portfolyonun öğretmenin bireysel uygulamalarına ilişkin yansıtımalarına ulaşabilmeyi sağladığı kabul edilmektedir”. Bu fikre yakın bir yaklaşımla, Boileau (1993, 10) portfolyoları, öğretime ilişkin bilgileri ve hareket tarzlarını yansıtmayı sağlayan bir gelişim kaynağı olarak değerlendirir. Ona göre, portfolyolar öğretmenlere şu faydaları sağlar:

- a. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen öğretimler üzerine odaklanmalarını sağlayan yansıtımalarını artırır,
- b. Onların öğretimle ilgili konferanslara katılarak, öğretim teknikleri ile ilgili kitaplar okuyarak, okullarında ve üniversitede öğretimle ilgili münazaralar yapmalarını sağlayarak, öğretim süreçlerinde yeni yollar aramaları hususunda yönlendirir,
- c. Öğretimleri üzerine formal ve informal araştırmalar yapmaya özendirir (Boileau, 1993,11).

Öğretmen portfolyolarının ilk çıkışının Stanford Üniversitesinde öğretmen eğitimi programında gerçekleştiğini savunan Grant ve Huebner (1998, 33-34), tamamladıkları çalışma neticesinde elde ettikleri sonuçlara göre araştırmaya katılarak portfolyo geliştirenlerin, mesleki uygulamalarında iş birliği yapmaya devam ettiklerini ve bunun da ötesinde fikrîsel olarak değişimler yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu neticenin portfolyo çalışmalarına ilişkin öne çıkarmış olduğu önemli bir gerçek, öğretmenlerde arzu edilen fikrîsel ve eylemsel değişimlerin ve gelişimlerin bu dosyalar yolu ile sağlanabileceği yönündedir.

2.5.5. Mesleki Diyalog ve Çalışma Grupları

Mansoor'a göre (2008, 89) bireylerin bilgi paylaşımlarında gerekli dört etken bulunmaktadır. Mesleğini geliştirme amacı taşıyan herhangi bir birey bu etkenlerden birini kullanabilmektedir:

1- *Açıklık*: Bireyler arasındaki iletişimi ve bilgi paylaşımını belirleyen önemli faktörlerden bir olan bu ilkeye göre, bireylerin birbirlerinden sakladıkları gizli planlamalara yer verilmemeleri, ön yargılarını, duygularını ve amaçlarını açık şekilde paylaşmaları beklenir; başkalarının fikir ve görüşlerini de dinleyebilmelidir.

2- *İletişim Kanalları*: Yüz yüze iletişimlerde olduğu kadar, konferanslar, telefon görüşmeleri, toplantılar gibi çeşitli iletişim kanalları kullanılarak bilgilerin paylaşılması diyalog süreçlerinde son derece etkili ve önemlidir.

3- *Güven*: Dürüst olma özelliğine sahip bireylerin zaman alan bir ilişki sonrasında geliştirebildikleri bir güven duygusu, beraberinde daha fazla ve daha iyi bilgi paylaşımını da getirir.

4- *Önceki Deneyimler*: Bir kurumda daha önce edinilen deneyimler, yeni bilgi ve deneyimlerin edinilmesine önemli derecede katkıda bulunur.

Danielson ise (2001, 15) öğretmenler, karşılıklı öğrenme fırsatı yaratan ve bireysel uygulamalarına ilişkin yansıtma yapabilmelerini sağlayan ‘mesleki konuşmalar’ yapabilmek için fırsatlar geliştirirler. Ona göre, “mesleki öğrenmeyi eylemlerden çok eylemler üzerine yansıtma ile gerçekleştiririz. Diğer öğretmenler öğretimimize ilişkin farkında olmadığımız yönlerimizi görürler ve konuşmalar onların düşüncelerini bilmek adına yansıtmanın faydalarını artırır”. Harrington ve

Garrison'a göre (1992, 734) durumlar üzerine bilişsel olarak derin ve örnekler içeren konuşmalar yapmak, düşünceleri soyut ifade sembolü olan dile dönüştürmek, örtülü kalan bilginin açığa çıkması, teorik ve deneysel bilgilerin paylaşılmasını ve dönüştürülmesi imkânını doğurur. Böylece, araştırma ve sorgulama mesleki diyalogun tarafları ve paydaşları olan öğretmenlerce paylaşılmış olur.

Grup çalışmaları ise, diğer meslektaşları ile etkili iletişimde bulunmak ve iş birliği içerisinde çalışmak suretiyle bireysel amaçlarına ulaşmak isteyen, benzer ilgi alanlarına sahip ve genellikle dört ile on öğretmenden oluşturulan gruplarla yürütülür (Ospina, Sanchez, 2010, 10).

Grup çalışmaları, öğretmenlerin iş birliği içinde çalışarak öğretmenlik becerilerini temel olarak iki yönde geliştirmelerine olanak tanır; (1) öğretmenler birincil olarak belirli öğretim yöntemlerini paylaşmak suretiyle pedagojilerini keskinleştirmek için fırsatlar yakalarlar, (2) öğretmenler öğrencilerinin ulaşması gereken hedefleri tanıyarak alanlarındaki içeriğe dair bilgilerini derinleştirebilirler (Many, Sparks, 2015, 83). Çalışma grupları içinde mesleki gelişim kapsamında uygulanacak programlarla özellikle genç öğretmenlerin, öğretirken öğrenmeleri sağlanırken, yeni işlerinin barındırdığı zorlukların üstesinden gelmelerine ve öğretmen kimliklerini geliştirmelerine yardımcı olunmaktadır (Shagrir, 2010, 56).

Murphy (Murphy, 1992'den aktaran Mercedes, Heins, 2000) çalışma gruplarının üç temel amaç taşıdığını ifade etmektedir. Ona göre çalışma grupları, (1) eğitim ve müfredata ilişkin yeniliklerin uygulanmasını sağlamak, (2) okul gelişimi üzerine çalışmaları planlamak, (3) öğretmenleri araştırma odaklı uygulamalar yapmak üzere yönlendirmek amaçlıdır. Öğretmenlere anlamlı bir yöntem olması nedeniyle fırsatlar sunan çalışma gruplarından verim alınabilmesi için diğer bazı prensipler (Arbaugh, 2003, 190):

1. İmkanlar ölçüsünde, grup toplantılarının kurum dışında her toplantı için bir ajanda ve gündem oluşturularak yapılması,
2. Çalışma gruplarında belirli bir sürenin yansıtıcı okuma ve yazma aktivitelerine ayrılması,
3. Toplantılara yeterli zaman ayrılması,
4. Katılımcı sayısının 4'ten az 9-10 kişiden fazla olmaması, şeklindedir.

Bu çerçevede, çalışma gruplarının ve mesleki diyalogun meslektaşlarla etkili iletişim ve sürekli iş birliğini öne çıkaran bir yaklaşım olması nedeniyle, mesleki gelişim süreçlerinde sıklıkla tercih edilen bir yöntem önerisi olarak değerlendirilebilir.

2.5.6. Çalıştay, Konferans ve Seminerler

Mockler'a göre (2001, 4) birer defaya mahsus yapılan personel eğitim günleri ve çalıştaylar, öğretmenlerin becerilerine etki etmemekle birlikte, onların öğretime ilişkin inançlarını ve uygulamalarını değiştirmeye yetmemektedir. Öğretmenlerin eğitim uygulamalarında değişimlerinin gerçekleştirilebilmesi, sistemsal eğitim planlamalarını gerektirmektedir (Day, Sachs, 2004, 21). Bu fikre uygun bir yaklaşımla, özellikle birçok yüksek öğrenim kurumu derslerin yönetilebilmesi için çevrimiçi iletişimin idaresini ve kullanılmasını sağlamak gibi çeşitli çalıştaylar ve seminerler düzenlemektedirler (McKeachi, Svinicki, 2010, 261). Bu planlamalar söz konusu çalışmaların kurumların kendi bünyelerinde sunulmasına olanak verdiği gibi, kurumların dışında gerçekleştirilen ve bireysel bazda olduğu kadar farklı eğitim organizasyonlarının sağladığı imkanlar doğrultusunda da gerçekleştirilebilmektedir.

Günümüzde popüler mesleki gelişim aktivitelerinden olan çalıştaylar, belirli bazı bilgi ve becerilerin kazanılması hedefi doğrultusunda kısa süreli ve yoğun içeriğe sahip öğrenme fırsatları sunan çalışmalardır. Çalıştaylarda katılımcılar kendi inançlarını ve bakış açılarını değerlendirme fırsatı yakalarlarken, daha sonra sınıfta uygulayabilecekleri pratik uygulamalar yaparlar ve bu esnada kendi öğretimleri üzerine yansıtıcı düşünürler. (Richards, Farell, 2005, 23). Bu çalıştayların aktörü sunumcular, aynı konu üzerinde çalışılan öğrenme çemberleri oluşturulmasına yönelik etkide bulunmakla birlikte, çalışma esnasında bu çemberler içinde uzmanlık alanlarını paylaşmakta ve bir yandan da öğretmenlerin aralarındaki etkileşimler yoluyla güçlendirilmelerini sağlayabilmektedirler (Tripp, 2004, 205). Dolayısıyla, sunum yapanlar kadar sunuma katılan meslektaşlar arasında oluşabilecek sinerjinin var edilmesi, artırılması ve süreç sonunda ortaya çıkacak tüm tarafların kazanımlarına ilişkin katma değerin artırılması çalıştaylar vasıtasıyla gerçekleştirilebilmektedir.

Richards ve Farell (2005, 25) mesleki gelişimde en kuvvetli ve etkili yöntem olarak tanımladıkları çalıştayların özellikle yabancı dil öğretmenleri için bazı özelliklerini ve faydalarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

1. Çalıştaylar öğretmenlerin motivasyonlarının yükseltilmesine yardımcı olurlar,
2. Çalıştaylar kısa süreli aktivitelerdir ve esnek yapıya sahiptirler,
3. Çalıştaylar yenilikleri desteklemektedirler,
4. Çalıştaylar öğretmenlere sınıf içinde kullanabilecekleri etkili ve pratik uygulamalar sunmaktadırlar,
5. Çalıştaylar konu ile ilgili uzmanlardan girdilerin alınması için fırsat sunarlar.

Sıralanan bu nedenlerden dolayı, diğer mesleki gelişim aktivitelerine kıyaslandığında çalıştayların öğretmenlerin gelişimine önemli katkılar sağlama yönünde değerli bir yere sahip olduğu değerlendirilebilir.

Çeşitli katılımcıların ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak üzere geniş bir yelpazeden seçilmiş konuların titizlikle planlanarak organize edildiği mesleki gelişim aktivitelerinden olan konferans ve seminerlerin mesleki gelişim üzerindeki etkililiği ise tartışılmazdır. Ancak, bu aktivitelerden verim alınabilmesi için katılımdan önce programın ve içeriğinin araştırılması ve hangi kazanımların hedeflendiği belirlenmelidir (Diaz-Maggioli, 2004, 129-131). Bu noktadan hareketle, mesleki gelişim kapsamında katılım sağlanan konferansların etkililiği, ancak katılımcıların algıları doğrultusunda değerlendirilen gerçek çıktılar ekseninde anlaşılabilir (Maxwell, Kazlauskas, 1992, 357).

Öte yandan konferanslar, mesleki ağlar kurmak için eşsiz fırsatlardır. Herhangi bir kampüste ve alanda uygulanabilecek güncel gelişmeleri takip edebilmek, izolasyonu bertaraf edebilmek, geleceğin getireceklerini görebilmek konferans katılımları sayesinde mümkündür. Kavramsal çerçeveler kadar, en çağdaş bilgi ve uygulamaları çoğunlukla deneyerek öğrenmek ve hatta sunum becerilerini deneyimli sunucuları izleyerek geliştirmek konferanslar ile mümkün olabilmektedir (Zakrajsek, 2010, 85).

2.6. Mesleki Gelişimde Güncel Yaklaşımlar

Mesleki gelişim günümüzde odağını öğretmenlerden öğrencilere doğru kaydırmakta ve öğretmenlerin bireysel çabalarından çok mesleki gelişimi aktivitelerini profesyonel olarak tasarlayan, sunan organizasyonların sağladığı imkanlarla uygulama alanını giderek genişletmektedir. Mesleki gelişim alanında güncel fikir ve yaklaşımlar şu noktalarda özetlenebilir (CDEST, 2001, 20):

- i. Öğretmen öğrenmesini sağlayabilmek ve dolayısıyla da öğretimde gelişimi sağlayabilmek ve bunun devamlılığı için alt yapının oluşturulması gereklidir.
- ii. Örgütlerin gelişmesi ve bireylerin gelişmesi karşılıklı olarak gerçekleşmektedir,
- iii. Mesleki gelişimde yer alan mentorluk, yansıtma gibi kavramlar bu çalışmalara yeteri kadar sürenin ayrılmasını gerektirdiğinden, öğretmenlerin rollerinin, sorumluluklarının, yıllık, haftalık ve aylık çalışma planlarının gözden geçirilmesini gerektirmektedir,
- iv. Mesleki gelişim farklı öğrenen bireylerin ihtiyaçlarını dikkate aldığı kadar, birbirinden farklı kültür, sosyo-ekonomik düzey ve etnik kökenli öğrencilerin ihtiyaçlarını da göz önüne almalıdır. Bu bağlamda, öğretmen kadar okuldaki diğer görevlerdeki bireylere yardımcı olabilmelidir,
- v. Mesleki gelişimin, öğretmenlerin olduğu kadar öğrencilerin de öğrenmeleri kolaylaştıran, kapsayıcı, bütünleştirici özellikte olmasına ihtiyaç duyulmaktadır,
- vi. Mesleki gelişimde artık öğretmenlerin de öğrenci olmaları, araştırmacı olmaları beklenmektedir.

Günümüzdeki hızlı teknolojik gelişmelerle birlikte değişime ayak uydurmaya çalışan kurumlar ve kurumlardaki yöneticiler, öğretmenler kadar, mesleki gelişim süreçleri de klasik anlayışlar yerine, daha güncel ve yukarıda ifade edilen yeni fikir ve yaklaşımları göz önünde tutan bir kimliğe kavuşturulmak durumundadır. Bybee ve Loucks-Horsley (2000, 32), hızla değişen dünyada öğretmenlerin, yöneticilerin, okul topluluklarının odaklanmaları gereken bazı hususlara dikkat çekmektedirler. Onlara göre, tüm sayılan bu paydaşlar teknolojiye ve içerik bilgisine ilişkin

becerilerini geliştirmek ve derinleştirmek, teknolojiyi öğrenmek için fırsatlar yaratmak, kendi öğrenmelerinin sürekliliğini sağlayacak araç-gereçleri edinmek, süreç odaklı fırsatların yaratılmasıyla teknolojiyi etkili ve kolaylıkla kullanabilmek durumundadırlar. Aksi takdirde, teknoloji ve bilgisayarların desteğiyle sürdürülebilecek bir dersi, eski yöntem ve tekniklerle anlatmaya devam edeceklerdir.

Villegas-Reimers'e göre (2003, 141-143), mesleki gelişimde kabul edilecek yeni yaklaşımda belli başlı özellikler bulunmak durumundadır. Ona göre, mesleki gelişim artık bilgilerin aktarılması odaklı olmaktan çok, yapılandırmacı bir yaklaşımla dizayn edilmeli, öğretmen öğrenmelerini zamana yayan bir süreç olarak algılanmalı, sürecin içindeki öğretmenler belirli bir alandan gelerek, mesleki yaşantıları boyunca yansıtıcı düşünmeler ile bilgi ve becerilerini geliştiren bireyler olarak algılanmalı ve mesleki gelişim spesifik bir bağlam içinde kaldığı gibi, farklı ortamlarda ya da tek bir ortamda gerçekleştirilebilir olmalıdır.

Bu düşüncelere yakın doğrultuda, Lawler ve King (2003, 88) mesleki gelişim uygulamalarında yeni bir vizyonun gerekli olduğunu ve Şekil 4'te görülen bu vizyonun beş temel prensip üzerinde geliştirildiğini ifade etmektedirler.



Şekil 4: Bütünleştirici Mesleki Gelişim Yaklaşımı

Kathleen P. King, Patricia A. Lawler. Changes, Challenges and the Future. (New Perspectives on Designing and Implementing Professional Development of Teachers of Adults, 2003) San Francisco: Jossey-Bass: 88.

Onların sunmuş olduğu Öğretim Görevlileri için Yetişkin Mesleki Gelişim Modeli (*Adult Learning for Faculty Development*), Mesleki Gelişimde Bütünleştirici Yaklaşımı içine alan bir model olarak, kurumlar bazında öğretmenlerin yetişkinler olduğunu varsaymaktadır; model, onların bireysel olarak farklılıklarını, ihtiyaçlarını, sınırlarını ve beklentilerini de karşılamayı hedefleyen bir odağa sahiptir (Lawler, King, 2003, 6).

Bu modele göre temel varsayım, mesleki gelişimin yetişkin eğitimi olduğunun kabul edilmesidir. Program sağlayıcıları, eğitimciler ve gelişim fırsatları sunan organizasyonların göz ardı ettikleri bu gerçeğin hatırlanması gereklidir. İkinci varsayım ise, öğrenme ve öğretme paradigmasının değiştirilmesini öngörerek öğretmenlerin eğitim kavşağının tam merkezinde oldukları, mesleki gelişimin onların hedefleri, amaçları, özellikleri doğrultusunda dizayn edilip planlandığı ve sunulduğu bir sürecin başlatılmasıdır. Üçüncü varsayım, mesleki gelişimin dönüşümsel öğrenmeyi barındırmasıdır; yansıtıcı uygulamanın geliştirildiği, inançlar, değerler ve varsayımların sınıandığı, yeni anlamların oluşturulduğu, bireylerin kendilerini ve bakış açılarını sürekli dönüştürdüğü hayat boyu süren bir öğrenme sürecidir. Modelin dördüncü ve beşinci varsayımında alan yazında sürekli öne çıkarılan iki varsayım dikkate alınmalıdır: motivasyon öğrenmenin ve değişimin anahtarıdır. Yetişkin öğrenmesi ve motivasyon alanlarının getirdiği bilgiler kullanılarak, mesleki gelişime uygulanması, yetişkinler olarak öğretmenlerin neden öğrenme ve değişime direndiklerinin anlaşılması sağlanabilir. Diğer bir varsayım, teknolojinin kullanımının eğitimcileri sürekli baskılaması, hızlı değişen teknolojinin özel ve mesleki hayatlarımızı devamlı büyük oranda etkiliyor olması söz konusudur. Böyle bir ortamda, öğretmenler kendilerinin öğrencilerinin teknolojiyle etkileşimlerinde karşılaştıkları sorunları, ihtiyaçları, mücadeleleri öteleyemezler. Bu nedenledir ki, mesleki gelişim bu ve gelecekteki sorunlara çözüm getirebilmek amacıyla etkili stratejileri ve çözümleri içinde barındırmalıdır (Lawler, King, 2003, 89).

Günümüzde OECD Programı PISA sınavlarında öğrencilerinin başarısı hâlâ oldukça yüksek olan (Dinham, 2013, 93), mesleki gelişimin etkili uygulamalarının öne çıktığı bir ülke Avustralya'dır ve mesleki gelişimdeki örnek yaklaşımları bakımından işaret edilmesi gerekli önemli bir konuma sahiptir. Bugün birçok ülkede olduğu üzere Avustralya'da da özellikle sağlık alanında çalışmakta olanlar için zorunlu tutulan mesleki gelişim süreçlerinde yüz yüze kurslar, konferanslar ve

çevrimiçi eğitimler sunan mesleki gelişim sağlayıcılarının sayısında artış görülmektedir (Kell, 2015). Bazı Avustralya bölgelerinde öğretmenlerin o yıl içindeki mesleki gelişim hedeflerini kapsayan Kişisel Mesleki Gelişim Planı (*Personal Professional Development Plan*) hazırlamalarını zorunlu tutulmaktadır. Okul müdürleri bu uygulamada öğretmenler ile görüşmekte, bireysel hedeflerine ulaşp ulaşmadıklarına ilişkin biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme raporları istemektedirler. Bunun da ötesinde, örneğin Avustralya Victoria’da mevzubahis Kişisel Gelişim Planlarının yanı sıra, mesleki gelişimi destekleyici zorunlu bütçe detaylarını kapsayan bütün okulun mesleki gelişim planları da okullardan talep edilmektedir (Ling ve Mackenzie, 2001, 91-92).

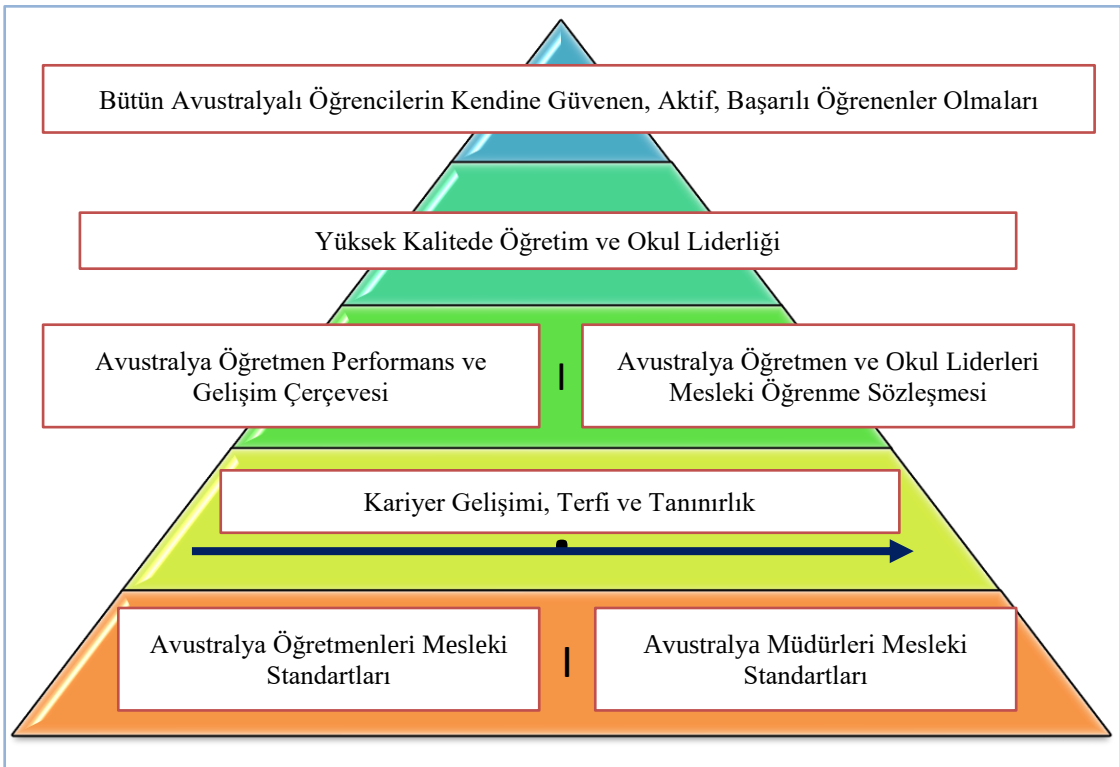
Bu ülkede öğretmenlere ve öğretmen eğitimlerine sunulan eğitim fırsatları olarak tanımlanan mesleki gelişim, sıklıkla işverenlerin girişimleriyle planlanmakta ve uygulanmaktaysa da geçmiş yirmi yıla yakın bir süreye yayılan bir zamanda uzman danışmanların, mesleki dernek ve kuruluşların ve günümüzde artan şekilde internet üzerinden yapılan seminerler, çevrimiçi ve kısa süreli kurslar vasıtalarıyla sürdürülmektedir. Öğretmenlere ve öğretmen eğitimlerine tam ya da yarım gün olarak sunulan çalıştaylar yanı sıra, mentorluk ve koçluk, eylem araştırmaları, 12’den 15 saate kadar değişen sürelerde mesleki gelişim modülleri ve yüksek lisans ve doktora programlarını içine alan mesleki gelişim imkanları sunulmaktadır. Çoğunlukla bilginin tek yönlü olarak aktarılması şeklinde işleyen bu süreçler sonunda bir yaklaşımın, konunun veya kavramın daha da derinlemesine nüfuz edilmesi sağlanabilmektedir (Ling ve Mackenzie, 2015, 266).

Avustralya’daki mesleki gelişim 2010 yılında kurulmuş olan Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü (*the Australian Institute for Teaching and School Leadership – AITSL*) tarafından kontrol edilmekte olup, dört ana belge Enstitü tarafından uygulanmakta olan politikaların çerçevesini çizmektedir:

- a. Öğretmenler İçin Avustralya Mesleki Gelişim Standartları
- b. Müdürler İçin Avustralya Mesleki Standartları
- c. Avustralya Öğretmen Performans ve Gelişim Çerçevesi
- d. Öğretmenlerin ve Okul Liderlerinin Mesleki Öğrenmeleri Avustralya Sözleşmesi

Bu dokümanlar temelinde şekillenen mesleki gelişim süreçleri öğretmenlerin ve eğitimin kalitesini iyileştirerek nihayetinde öğrenciler için hedeflenen öğrenme çıktılarının geliştirilmesinde anahtar rol oynamaktadır (Dinham, 2013, 92).

2011 yılında yürütülen bir araştırma ile Avustralya'daki öğretmen eğitimi programlarını düzenleyerek akredite eden Enstitü, öğretmenler ve liderler için mesleki gelişim programı çerçevesinin prensiplerini (1) mesleki öğrenmeyi okulun en temel uğraşı haline getirmek, (2) mesleki gelişimi öğrenci çıktılarının odağı yapmak, (3) çıktıların akademik konuların kapsamında olması durumunda derin pedagojik içeriğe ve değerlendirmeye ilişkin bilgiyi geliştirmek, (4) kişilerin öğrenme yolları ile uyumlu profesyonel öğrenme ortamlarını yaratmak olarak belirlemiştir (Ling ve Mackenzie, 2015, 266). Avustralya'da öğrenciler için belirlenmiş bu hedeflerin gerçekleştirilmesi ile öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretimin kalitesinin artırılması arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayılmaktadır (McSporran, 2018, 226-227).



Şekil 5: Durumsal Bağlamda Avustralya Öğretmen Performansı ve Gelişimi

McSporran, Genevieve. 2018. **The Australian Professional Standards for Teachers: A Policy Trajectory Analysis**. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Western Australia.

Bu kapsamda, Avustralya Eğitim ve Okul Liderliği Enstitüsü'nün çerçevesini belirlemiş olduğu mesleki gelişimle iç içe geçmiş ve ifade edilen öğrenci çıktılarını hedef alan mesleki gelişim süreci Şekil 5'te gösterildiği gibidir. Oluşturulan bu yapı doğrultusunda hedefe ulaşmada öğretmenler ve müdürler için oluşturulmuş mesleki standartların varlığı basamaklar halinde birbirini etkileyen bu sistemin en temel yapı taşlarıdır. Bu basamağı takiben uygulayıcılar için kariyer gelişiminin sağlanması, terfi sistemi ve tanınırlığın üzerinde var olan bir öğretmen performans gelişimini ve müdürleri de kapsayan mesleki öğrenme çerçevesini oluşturan kurallar bütünü yüksek kalitede bir eğitimi ve okul liderliğini beraberinde getireceği önerilmektedir. Bu aşamaların nihai hedefi ise, mükemmel seviyede bir öğretimin gerçekleşmesi ve öğrenciler için hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşılmasıdır. Bu nedenle, Avustralya'daki bu yapılanmada görüldüğü üzere, mesleki gelişim piramitte görülen üst basamaklara ulaşmada öğretmenler ve yöneticiler için kilit bir konumdadır.

Açıklanan hususlar mesleki gelişim modellerinde klasik olan yaklaşımlardan, daha esnek, daha dönüşümcü, öğrenme odaklı ve teknolojiye daha fazla entegre olmuş güncel yaklaşımlara doğru bir değişimi ve yönelimi işaret etmektedir. Ancak, tüm bu olguların odak noktasında yer alan öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine ilişkin tutum ve algıları, dün olduğu gibi bugün de kavrama ilişkin tüm süreçler için anahtar konumda kalarak, paydaşlarca dikkate alınmaya devam etmektedir.

2.6.1. Kişisel Gelişime Dayalı Mesleki Gelişim Yaklaşımı

Mesleki gelişim kavramı çerçevesinde öğretmenlerin bireysel gelişimlerini kendilerinin yönlendirdiği ve tasarladığı bir süreç de günümüzde kullanılan ve tercih edilen bir gelişim modelidir. Bu modelde öğrenme, öğrenenin hedeflerine yönelik tasarımlarını hayata geçirmesi sonucunda gerçekleşir ve doğası gereği bu durum da yetişkinlerin mesleki gelişime daha hevesle, şevkle yaklaşımlarını sağlar (Bümen ve diğ., 2012, 35).

Öğretmenlerin bir durum çalışması sürecinde bireysel deneyimleri neticesinde öğrendiklerini yansıtmaları ve bunu sonrasında direkt olarak eyleme dönüştürdüklerini gösteren çalışmasında Butler (1992, 234-235) proje ile 'öğrenen' öğretmenlerin çıkarımlarına ilişkin 'doğal' atıflar yaptıklarını, bu çalışma boyunca daha bilinçli, daha eleştirel, daha müdahil olucu bir tutum içinde olduklarını

savunmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin özellikle bireysel deneyimledikleri süreçlerin gelişimlerine daha kuvvetli bir etkiye bulunduğu düşünülebilir.

Bayar (2014, 323) etkili mesleki gelişimde mutlaka bulunması gereken temel özelliklerin arasında öğretmenin mevcut ihtiyaçlarını karşılama ve mesleki gelişim aktivitelerinin planlanması ve dizayn edilmesi kadar mesleki gelişime bizzat aktif şekilde öğretmenin de müdahil olması gerekliliğinin altını çizmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin kendi tercihleri doğrultusunda, kendi seçmiş oldukları öğrenme yöntemleri ile yaşadıkları problemlere yönelik cevapları aramaları ve “öğretmenlerin kendi belirledikleri hedeflere ulaşmalarını sağlayacak aktiviteleri bizzat kendilerinin seçmeleri” (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989) bu yaklaşımda esas olarak alınır.

Kişisel olarak şekillendirilen ve yönetilen bu ‘öz yönelimli’ yaklaşımda dört temel yöntem seçilebilir (Jailall, 1998, 92’den aktaran İlğan, 2017):

- 1) *Mesleki gelişimde öğretmenlerin kendilerini merkeze almaları:*
Öğretmenin çeşitli kurslara ve eğitim programlarına kaydolması, derslerini videoya kaydederek bireysel değerlendirmeler yapması, alanı ile ilgili okumalar yapması, mesleki gelişim için günlük tutması, konferans, çalıştay ve seminerlere katılması gibi aktiviteleri içerir.
- 2) *Mesleki gelişim kapsamında diğer meslektaşlara yardım etmek:*
Meslektaş ziyaretleri yapmak, mesleki konuşmalar ve mentorluk yapmak, meslektaşlarla yansıtıcı toplantılar yapmak ve öğretim liderliği uygulamalarına katılmak bu grupta sayılan aktivitelerdir.
- 3) *Öğretimin iyileştirilmesinde müfredat odaklı çalışmalar yapmak:*
Öğrencilerin derste kayıtlarının alınması, izlenmesi sorunlara yönelik çözümler aranması ve öğrenci faaliyetlerinin incelenmesi, ünitelerdeki konulara ilişkin fikirlerin yazılarak değerlendirmeler yapılması, bu kapsamda materyallerin ve dokümanların toplanması, seçilmesi ya da hazırlanması, öğrenci öğrenmelerini geliştirmek amaçlı eylem araştırmaları yapılması, yeni ilgi ve fikirler geliştirilmesi yolu ile öğretime ve mesleki becerilere kalite ve incelik kazandırmak şeklinde yönlendirilen mesleki gelişim aktiviteleri bu grupta yer almaktadır.

4) *Personelin geliştirilmesi için yapılan çalışmalar:*

Bu grupta öğretmenlerin mesleki gelişim yönünde alanlarına ilişkin okumalar yapmaları ve okullarında sunulan seminerlere katılım göstermeleri şeklinde yürütülebilecek aktiviteler sayılabilir.

Öğretmenlerin özerk olarak kendi ihtiyaçları ekseninde yönlendirdiği bu mesleki gelişim modeli, stratejilerin bireyler tarafından seçilmesi ve hedeflenen gelişim adımlarının öz yansıtma yoluyla değerlendirilmesi yönleriyle modeli diğerlerinden öne çıkarmaktadır. İşbirlikçi çalışmayı gerektiren yaklaşımların aksine, kişisel deneyimleme, derin düşünme gibi diğer mesleki gelişim modellerinde bulunmayan özellikleri barındırması, öğretmenin yansıtmaları yoluyla bireysel mesleki gelişim planını (BMGP; Planla, Yap, Sına, Uygula) güncellemesi ve sürdürmesi açısından bu model öğretmenler tarafından sıkça tercih edilebilmektedir (İlğan, 2017, 218).

2.6.2. Performans Temelli Mesleki Gelişim Yaklaşımı

2016 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir araştırma, okul ve bölge liderlerinin mesleki öğrenmeye kendilerini adadıklarını, öğretmenlerin mesleki gelişim üzerine karar alıcılardan yoksun olduklarını ve işleri içine yedirilmiş mesleki gelişim aktiviteleri için yeterli zaman olmadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmadaki bir diğer sonuç ise, zaman içinde yetersiz veya kötü yönetilen mesleki gelişimin, öğretmenlerin kendilerini mesleklerinden çekmelerinde, iş tatminsizliği yaşamalarında, mesleki gelişim fırsatlarının olmayışı ya da kısıtlı olması ise mesleklerinden ayrılmalarda son derece etkili olduğudur (American Education Commission, 2018, 1). Bu durum, okullarda ve okul bölgelerindeki eğitim liderleri tarafından yönlendirilen kaliteli mesleki gelişime ilişkin bir çerçeveye dair ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Bu çerçevenin yapılandırıldığı Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Colorado, Missouri, New Jersey ve Vermont eyaletlerinde lisanslama, öğretim standartları ve mesleki gelişim başlıklarında politikalar uygulamak ve geliştirmek için birer mesleki gelişim standartlar kurulu bulunmaktadır. Bu kurullar öğretmenlerin minimum sürekli mesleki gelişim gerekliliklerini gözetmenin yanı sıra, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaları için gerekli veriye dayalı sürekli eğitim planlamaları yapmalarını da şart koşmaktadır (Cameron, 2011, 20). Böyle bir sistemde,

kurumların ifade edilen eğitim çıktılarını ve hedeflerini de gözeterek öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri, farklı ülkelerde ve organizasyonlarda görüldüğü üzere mesleki gelişimin performans değerlendirmesiyle birlikte işletilerek zorunlu tutulması yolu ile garanti altına alınmaktadır.

Erdoğan ve Horzum (2019, 18) öğretmenlerin iyi öğretim yapmayı gerçekten istemeleri gerektiğini, bunun inşa edilmesi sürecinde ise öğretmenlerin değerlendirmesi için belirli şemalar oluşturulması gerektiğini ve bunu gerçekleştirecek tasarımcıların ise iyi öğretimin yanı sıra iyi öğretmenlerin hangi yol ve yöntemlerle geliştirileceğini bilmeleri gerektiğinin altını çizmektedirler. Onlara göre öğretmen değerlendirmesi “sürekli eğitim ve destek sağladığı, öğretmenlerin bağlılığı, morali, bilgisi ve becerisini artırmaya hizmet ettiği yerlerde en değerlidir”. Bu nedenle, öğretmen değerlendirmesi salt değerlendirmeye bağlı olmamalı, öğretmen kalitesi tüm safhalarda iyileştirildiği sürece değerlendirme anlam ve önem kazanabilir.

Dünyada farklı ülkelerde öğretmenlerin mesleki gelişiminden bağımsız olarak düşünülmeyen ve yukarıda ifade edilen koşulları bulunduğu durumlarda tüm paydaşlar açısından ‘kazan-kazan’ olarak tanımlanabilecek süreçleri içinde barındıran performans değerlendirmesi için farklı uygulamalar yapıldığı görülmektedir.

Örneğin, Kanada’da yeni ve deneyimli öğretmenler için uygulanan performans değerlendirme sisteminde (Ontario Ministry of Education, 2010, 21) yeni öğretmenler göreve başladıkları ilk 12 aylık dönemde iki kez değerlendirmeye tabi tutulmakta ve her iki değerlendirmede başarılı olmaları durumunda, deneyimli öğretmenler için her 5 yılda bir uygulanan performans değerlendirmesine alınmaktadırlar. Performans değerlendirmesinde ‘gelişim gerekli’ (*Development Needed*) kategorisinde değerlendirilen öğretmenler için müteakip 15 okul günü içinde müdür tarafından dizayn edilen ‘kuvvetlendirme planına’ (*Enrichment Plan*) tabi tutulmaktadır; performans değerlendirmesinde ‘başarısız’ (*Unsatisfactory*) olarak değerlendirilen öğretmenler ise ‘gözden geçirme’ (*Review Status*)’e alınır ve takip eden 120 gün içinde tekrar performans değerlendirmesine tabi tutulurlar (Ontario Ministry of Education, 2010, 38).

Performans değerlendirmesinin Finlandiya, Malezya, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri gibi diğer ülkelerdeki okullarda kim tarafından nasıl, ne amaçla, ne kadar süreyle yapıldığına ilişkin genel tabloya bakıldığında, değerlendirmelerin genellikle mesleki gelişmeyi teşvik eden, öğretmenleri mesleki gelişime ve öğretimsel uygulamalara yönlendirme amacı güden, öğretmenlerin gayretleri ve verimliliklerini ölçmeyi amaçlayan, mesleki hesap verilebilir olmayı ve öğretim mükemmelliğini hedefleyen amaçlara sahip olduğu görülmektedir (Erdoğan, Horzum, 2019, 49).

Ülkemizde ve diğer dünya ülkelerindeki farklı seviyelerdeki eğitim kurumlarında değişik süreçleri ve kriterleri barındıran performans değerlendirmesinin, etki odağı itibarıyla mesleki gelişimi teşvik ettiği ve mesleki gelişimin ayrılmaz bir parçası olarak düşünöldüğü görölmektedir.

2.6.3. Eklektik Mesleki Gelişim Yaklaşımı

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fikirler ve uygulamalar ‘değişmekte olan paradigmlar’ söylemi ile yarışır haldedir. Bu durum, beceri odaklı mesleki gelişim yaklaşımının, çevresel faktörlerin süreçlerdeki karmaşıklığını dikkate almamasını, pratikteki uygulamalar esnasında insanların ortak deneyimleri karşısında alternatif ve sıra dışı durumların varlığını görememesinin eleştirisini de beraberinde getirmiştir. Kapsamlı bir mesleki gelişim modeli geliştirmeye yönelik araştırmalar dikkate alındığında, mesleki gelişim tarihi başarılı uygulamalar kadar başarısız ya da işlevsiz modeller ve araştırmalarla doludur (Clark, 1994, 38).

Mark, Joseph, Remy (2005, 39) öğretmen etkililiğini artırmayı ve mesleki gelişimi destekleyen ve eklektik yaklaşımını esas alarak geliştirdikleri Hizmet İçi Eğitim Mesleki Gelişim Programı’nda bulunması gereken prensipleri şu şekilde sıralamaktadırlar:

- a) Öğretmenlerin etkililiklerini artırmaları hedefin kendisi değildir; öğrenci öğrenmelerini geliştirmek esastır,
- b) Öğretmenin görevi son derece kıymetli ve vazgeçilmezdir,
- c) Öğretmeyi öğrenmek mesleki gelişimin bir parçasıdır ve öğretmenler her zaman becerilerini daha üst seviyelere çıkartabilirler,
- d) Öğretmenlik gelişim ve farklılık yaratabilme fırsatlarıyla dolu ömür boyu süren bir meslektir,

- e) Öğretmenler kendilerini öğrencilerinin ve kendi öğrenmelerine adanmış olan profesyonellerdir,
- f) Öğretmenler işlerinde başarılı olabilmeleri için desteğe ihtiyaç duyarlar.

İfade edilen bu prensipler öğretmenlerin demokratik ve adil bir yaklaşımı esas almakta, eşit koşullara ve fırsatlara sahip olmaları durumunda mesleki gelişimlerine dair arzu ettikleri aktiviteleri yürütmeleri hususunda ortak bir zemin oluşturmaktadır. Karma mesleki gelişim modeli ile çerçevesi çizilen bu örnek model kapsamında, öğretmenlerin (1) Mentorluk, (2) Akran Koçluğu, (3) Çalıştay ve Seminerler ve (4) Resmi Kurslar ve Programlar gibi farklı mesleki gelişim yollarını kullanmaları ve bulmaları önerilmektedir (Mark, Joseph, Remy, 2005, 46).

Herhangi bir karma model önerisinde göz önünde mutlaka bulundurulması gereken husus, birbirleri ile iç içe geçmiş içerik, öğrenciler ve metodoloji bileşenlerinin model içinde sunulabilmesidir. Eklektik bir yaklaşımın benimsenmesi sürecinde karşılaşılabilecek en büyük risk, etkisini orijinal metodoloji veya teoriden alan bazı öğelerin kapsam dışı bırakılması ve dikkate alınmamasıdır (Clark, 1994, 42). Bu nedenle, karma mesleki gelişim modelleri yapılandırılırken bir mesleki gelişim yaklaşımında olması gereken temel unsurlar göz ardı edilmeden planlamalara ve sonrasında uygulamalara dâhil edilmelidir.

Kuijpers ve arkadaşlarının (2010, 1692) mesleki gelişim modellerini harmanlayarak geliştirmiş oldukları model, eklektik yaklaşım ekseninde şekillenmekte ve öğretmenlerin etkili öğretim gerçekleştirmelerini hedeflemektedir. Bu yeni modelin boyutları, hedefleri ve paydaşları Tablo 3'te görülmektedir.

Sunulan bu alternatif modelde zayıf noktalar, öğretim takımları ve müdürü de içine alan aktivitelerin ve okula ait eğitim hedeflerinin olmaması ve birbirine entegre edilmiş uygulama süreçlerinin eksikliği veya bu süreçlerin tamamlanamama olasılığıdır (Kuijpers, Houtveen, Wubbels, 2010, 1691). Buna karşın modelde, öğretmenler uygulayıcılarla birlikte bir sonraki adımın ne yönde olacağına ilişkin karar alabilmekte, öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi hedefinde öğretmen, öğrenci ve uygulayıcı paydaşlarının amaçlardan sapmadan uyum içinde bir döngü içinde işletilmesi mümkün görünmektedir.

Tablo 3: Etkili Öğretimde Karma Mesleki Gelişimin Özellikleri

<i>Özellikler</i>	<i>Hedef</i>	<i>Katılımcılar</i>
Öğretmen/Öğrenci/Okul Seviyesinde Hedeflere Odaklama	Tüm paydaşlarca hedefler üzerinde fikir birliği sağlanması, hedeflere ulaşmada azami çaba gösterilmesi, tüm seviyelerde hedeflere ulaşılması	Uygulayıcılar, iştirakçi öğretmenler ve müdür
Koşulları Sağlama	Tüm paydaşlarda öncelik/önem hissini yaratılması, başlama noktasının analizi, mesleki gelişimin hedef ve süreçlerinin netleştirilmesi, öğretmenler ve uygulayıcıların karşılıklı güvenlerinin geliştirilmesi, ihtiyaç duyulan gerekli mesleki gelişim bağlamının yaratılması	Uygulayıcılar, iştirakçi öğretmenler ve müdür
Teorinin Sunulması	Kazanılacak davranışların ve öğretimsel becerilerin anlamı ve bağlamının açıklanarak netleştirilmesi	Uygulayıcılar, iştirakçi öğretmenler ve müdür
Becerilerin Sergilenmesi	Kazanılacak davranış ve hedeflerin temelindeki teorilere ilişkin öğretmen iç görüşlerinin öne çıkartılması	Uygulayıcılar, iştirakçi öğretmenler ve müdür
Uygulama	Öğretimsel becerilerin ve davranışların harekete geçirilmesinin sağlanması	Uygulayıcılar, iştirakçi öğretmenler ve müdür
Görüşme Öncesi	Hem gözlem hem gözlem sonrası için güvenli bir ortamın yaratılması, öğretmenlerin kendi gelişimleri üstlenmeleri için bilişsel bir altyapının oluşturulması	Öğretmen ve Uygulayıcı
Gözlem (Eldeki Verilerin Yorumlanması ve Analiz)	Öğretmenlerin öğretim becerilerine ilişkin iç görüş kazanılması	Öğretmen ve Uygulayıcı
Görüşme Sonrası (Koçluk Sürecinin Değerlendirmesini de Kapsamalıdır)	Kazanılan becerilerin ve davranışların <i>I. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin yükseltilmesi</i> <i>II. Öğretmenlerin hedefler ve gereklilikler üzerine düşünmelerinin sağlanması</i> <i>III. Geri dönüş sağlanması ile harmanlanması</i>	Öğretmen ve Uygulayıcı
Görüşmenin Değerlendirmesi ve Gözlemlenmesi	Tüm öğretim ekibinin gerekli beceri ve davranışları harmanlayarak uygulama yapmalarının sağlanması, bir mesleki öğrenme topluluğunun geliştirilmesi	Uygulayıcılar, iştirakçi öğretmenler ve müdür

J.M. Kuijpers, A.A.M. Houtveen, Th. Wubbels. **An Integrated Professional Development Model for Effective Teaching.** (Teaching and Teacher Education, 2010), 26'dan uyarlandı.

Eklektik mesleki gelişim modelinin mesleki gelişim yaklaşımları içinde esnek ve farklı kombinasyon imkanlarını içinde barındırıyor olması, başta öğretmenler, sonrasında uygulayıcı ve planlayıcılar için takip edilebilecek alternatif ve kullanışlı bir gelişim modeli olarak sunulmaktadır.

2.7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algıları

Richards ve Farell'e göre (2005, 15) öğretmen olarak formal eğitimlerin tamamlanmış olması, mesleki gelişimin sona erdiği anlamına gelmemektedir. Öğretmenler sürekli olarak devam edecek mesleki gelişimleri için alanları ve öğrenme stratejileri ilgili daha derin bilgiye sahip olmak, öğrencileri daha iyi değerlendirmek ve meslektaşlarla ortaklaşa yürütülecek materyal geliştirme projeleri üzerine çalışmak gibi önceliklerini, kısa ve uzun vadeli hedeflerini belirlemeleridirler. Starkey ve arkadaşları (2009, 182) hem mesleğe yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenler için mesleki gelişim programlarının gerekli olduğunu, öğretmenlerin kendi inisiyatifleri ya da kurumları tarafından planlanmış mesleki gelişim aktivitelerine ilişkin algılarının, bu aktivitelere katılmalarında belirleyici rol oynadığını savunmaktadırlar.

Öğretmenler riskler alabilecekleri ve bu vesile ile yeni deneyimler kazanabilecekleri, hatalarından öğrenebilecekleri, kendilerini geliştirecek yeni yol ve yöntemler öğrenebilecekleri bir öğrenme ortamı içinde olduklarını anladıkları zaman, mesleki öğrenmeler ile daha fazla ilgilenmeye başlamaktadırlar (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2010'den aktaran Sixel, 2013).

Cafarella ve Zinn (1999, 247-248), öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine katılımlarında iç motivasyonlarının yanı sıra entelektüel ve kişisel etkenlerin, "işimizde mükemmel olmamız gerektiğine olan inançlarımız, diğer meslektaşlarımızın ve öğrencilerimizin hayatlarında fark yaratabileceğimize ilişkin algılarımız ve öğretim görevlisi olarak kendimize olan özgüvenimiz" olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre, Tablo 4'te belirtilen faktörler, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarında entelektüel ve kişisel bağlamda etkilidir.

Tablo 4: Entelektüel ve Kişisel Özellikler

Yönlendirici Faktörler	Engelleyici Faktörler
Meslekte mükemmelliğe yönelik güçlü kişisel inanç ve değerlere sahip olmak	Mükemmelliğe yönelik adanmışlığın yokluğu; “idare eder” halde olmak
Mesleki gelişimin değerine ilişkin güçlü kişisel inanç ve değerler; kariyer boyunca aktif bir akademisyen/öğretmen olma hissi	Mesleki gelişime yönelik ilginin ve adanmışlığın olmaması; kadrolu olduktan sonra aktif öğrenen, öğretmen/akademisyen olmaya yönelik adanmışlığın eksikliği
Öğretmen rollerindeki özgüven	Başarılı öğretmenler olunduğuna/olunabileceğine ilişkin zayıf öz güven
Alanda, diğer meslektaşların ve öğrencilerin hayatlarında fark yaratmaya yönelik algı	Öğretmen rollerine ilişkin hayal kırıklığı ya da cesaretin kırılmış olması hisleri
Mesleğin özüne odaklanmadaki arayışlara olan adanmışlık hissi	Meslekle alakalı olmayan odağını ve tutarlılığını yitirmiş arayışlar
Mücadeleden ve değişimden keyif duymak	Değişime karşı isteksizlik ve/veya aktif direnç göstermek
Genel anlamda, alanla, çalışılan üniversite ile ilgili “büyük resmi” görebilme becerisi	Sadece birim, bölüm ya da işin kendisi ile ilgili hususlarla alakadar olmak
İçsel ödüller ile gelişimi sürdürebilmek	Birincil motivasyon kaynağı olarak dışsal ödüllere ihtiyaç duymak
Öğretmen rolü ve sürekli mesleki gelişime duyulan şevk ve heyecan	Öğretmen olarak tükenmişlik ve yorgunluk hissetmek

Rosemary S. Cafarella, Lynn F. Zinn. **Professional Development for Faculty: A Conceptual Framework of Barriers and Supports**. (Innovative Higher Education, 1999) c. 23, 4’den uyarlandı.

Bunun yanı sıra, üzerlerinde mesleki gelişime yönelik herhangi bir baskı unsurunun olmaması halinde ise öğretmenler, kendilerini mesleki olarak yeterli seviyede görebilmekte ve dolayısıyla da gelişim konusunda isteklilik gösteremeyebilmektedirler (Uştu, Taş, Sever, 2016, 85).

Caferella ve Zinn’e göre (1999, 250) kariyer boyunca birçok öğretmen bütün aktiviteleri tam anlamıyla ve zamanında yapabilmek için sürekli çaba sarf etmektedir; ancak onları başarıya götürecek mesleki gelişim için tek bir formül bulunmamakla birlikte, bunu gerçekleştirmeye yönelik harmanlamada öğretmenler kendi bireysel yolunu bulmayı denemelidirler.

Genel itibarıyla “kaynakların hem fikir olduğu sonuç, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıları, mesleki gelişim aktivitelerine katılmalarına yönelik motivasyonlarını ve dolayısıyla mesleki gelişimin uygulanması, sürekliliği ve stratejilerin müfredata ve öğretmenin sınıftaki uygulamalarına entegre edilmesini etkilemektedir” (Schieb, Karabenick, 2011, 10).

2.7.1. Mesleki Gelişim ve Öz Yeterlik Algısı

Bandura (1997, 42-43) kişilerin bir konuya ilişkin tutumlarının, o konuyla ilişkin aktivitelere katılmaları yönündeki isteklilikleri üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Öz yeterlik ve mesleki gelişime yönelik tutum ilişkisine yönelik araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişime karşı tutumları ile öz yeterlilik algıları ile genel olarak bağlantılıdır (Yeşilyurt, 2009, 90). Bandura’ ya göre (1997) kişilerin öz yeterlilik inançları ne kadar güçlüyse, seçtikleri aktiviteleri başarıyla tamamlamaları yönündeki sebatları da o derecede güçlü olmaktadır. Bolcal (2017) araştırmasında, mesleki gelişim aktivitelerinin zorlayıcılığı, karmaşıklığı ve meslekteki deneyim süresinin arttıkça, öğretim görevlilerinin öz yeterlilik inançlarının da doğru orantıda artış gösterdiğini ortaya koymuştur.

Wlodkowski (2003, 43) mesleki gelişim aktivitelerine katılanların, kendilerine yaş, cinsiyet, etnik köken gibi özelliklerden benzerlik gösteren insanların arzulan mesleki gelişim hedeflerini yakalayabildiklerini gördüklerinde, kendine özgüvenlerinin de yükseldiğini, kendilerinin de benzer aktiviteleri yapabilecek beceriklilikte olduklarına inanmaya daha meyilli hale geldiklerini ifade etmektedir.

Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine katılmalarında kendi öz yeterlilik inançlarının, bu aktivitelere yönelik tutumları üzerinde etkiye sahip olduğu ve birçok araştırmanın odağında olmaya devam ettiği söylenebilir.

2.7.2. Mesleki Gelişim ve Motivasyon

Motivasyon bir bireyin işi ile alakalı davranış şekillerini başlatması ve bu davranış şekillerinin formuna, yoğunluğuna, süresine karar vermesidir. Kocabaş (2009, 724) motivasyonun çok farklı tanımları bulunmasına rağmen, her bireyin şu ya da bu şekilde motive olduğunu ifade etmektedir. Bunun temel nedeninin ise, her bireyin farklı isteklere, kişiliğe, ilgilere, geçmişe ve farklı motivasyon kaynaklarına sahip olmasıdır. Motivasyon, kişilerin hem içinden hem de dış etkenlerden kaynaklı

olabilmektedir (Lee, Carswell, Allen, 2000, 800). Bütün meslek gruplarında olacağı gibi, öğretmenlik mesleğinde de mesleğe ve işe yönelik davranışların belirli bir motivasyon içinde ivmelenmesi gerekmektedir. Schieb ve Karabenick' göre (2011, 13) motivasyonları yüksek olan öğretmenler, mesleki gelişime daha fazla ilgi göstermekte ve öğrencilerinin öğrenmelerinde yenilikçi programları uygulamaktadırlar. Diğer yandan, eğitim süreçlerinde kritik bir pozisyonda olan öğretmenlerin düşük motivasyona sahip olmaları, yüksek eğitim hedeflerine ulaşılmasına olumsuz etkilerde bulunacaktır (Kocabaş, 2009, 723). Bu bakımdan, öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmaları, mesleki başarılar kadar öğrencilerinin ve kurumlarının başarısında bir anahtar ilkedir.

Mesleki gelişimle ilgili bir diğer önemli husus, öğretmenlerin sadece meslekteki ilk zamanlarında değil, tüm mesleki yaşamları boyunca mesleki gelişime ilişkin deneyimlerinin yapılandırılmasının gözden geçirilmesi gerektiğidir. Onların öğretmeye ilişkin adanmışlıklarını, heveslerini ve umutlarını tekrar harekete geçirecek, tekrar keşfetmelerini ve mevcut olanı korumalarını sağlayacak mesleki gelişim aktivitelerinin dizayn edilmesine ihtiyaç vardır (Guskey, 1995, 116). Kimi zaman sıkıntı, stres, duygusal dalgalanmalar gibi iç etkenler, kimi zaman sınıf ortamı, öğretmenler, yöneticiler gibi dış etkenlerden kaynaklanabilen farklı nedenler, öğretmenlerin bu aktivitelere katılımlara ilişkin tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Ancak ifade edilen öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine katılmalarına yönelik tutumlarını etkileyen sıkı çalışma saatleri, maddi imkanlar, zaman ayırma, idari birimlerin desteği gibi faktörlerin yanı sıra, tutumları etkileyen bir diğer önemli etken de motivasyon eksikliğidir (Hişmanoğlu, 2010, 994). Cave ve Mulloy (2010, 5) öğretmenlerin belirli bir alanda kendilerini yetersiz görmelerinin, işten kaçmaları ya da başkalarından yardım istememeleri şeklinde yansıyabileceğini, dolayısıyla hissettikleri aşağılık duygusunun da onların yardım alma taleplerine, öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarını azaltabileceğini savunmaktadır.

2.7.3. Mesleki Gelişim ve Tükenmişlik

Maslach (1982, 3) tükenmişliği, kişinin kendi bedeninden ve düşüncelerinden kopuk hissetmesi, duygusal olarak yorgun ve bitkin hissetme ve düşük bireysel beceri olarak tanımlamaktadır. Bireyler tükenmiş hissettiklerinde, başkalarına

kendilerinden verecek şeyleri kalmadığını düşünmekte ve diğer bireylerle sadece işleri yürütmek amacıyla minimum iletişim içinde kalmaya çalışırlar. Günümüzde birçok meslekte ve alanda çalışan bireylerin yaşadığı gibi, öğretmenler de çeşitli nedenlerden dolayı tükenmiş hissedebilmektedirler. Freidman (2003, 28) aşırı stresli ve tükenmiş hisseden öğretmenlerin endişeli, depresif, kızgın, bedenen ve ruhen bitik hissettiklerini ve bu durumun öğretmenlerin kendileri kadar, eğitimle ilgili tüm çevrelerini etkilediğini ifade etmektedir.

Duruma daha yakın bakıldığında, öğretmenlerin günlük işleri çerçevesinde, sürekli öğrencilerle iletişim halinde oldukları, onları daha iyi anlayabilecek olan meslektaşlarından ya da idari personelden kopuk olarak, kendilerini büyük bir izolasyonun içinde bulma riski ile karşı karşıya oldukları görülecektir (Wood, McCarty, 2002, 3). Öte yandan, çalıştıkları organizasyonda kişiler arası ilişkiler kurmayı başarabilen ya da öğrencilerinden, yöneticilerinden ve hatta öğrencilerin ailelerinden kendi yeterliliklerine ilişkin olumlu dönütler alabilen öğretmenler tükenmiş hissetmemektedirler (Freidman, 2003, 34).

Dolayısıyla, literatürde kendisine önemli yer bulan diğer tüm faktörler kadar tükenmişliğin de öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarına etki eden önemli bir faktör olduğu düşünülebilir. Özer ve Beycioğlu'nun (2010, 4931) çalışmasındaki bu fikri destekler yöndeki bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik girişimleri ile başarıları arasında ilişki olduklarını gördüklerinde mesleki gelişime ilişkin pozitif tutum ve kendilerini tükenmiş hissettiklerinde ise mesleki gelişime yönelik negatif tutum içinde olduklarını göstermektedir. Önal-Kulavuz ve Tatar'a göre (2017, 292) öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini ve gelişmelerini sağlayıcı ortamlar sunabilmek, okul içinde iş birliği ile çalışma imkanları yaratabilmek ve mesleki gelişim aktivitelerine katılmaya teşvik etmek, onların mesleki tükenmiş hislerinin azalmasını sağlayarak çevreleri, meslekleri ve gelişimleri ile ilgili pozitif tutumlar içinde olmalarına imkân verecektir.

2.8. Yükseköğretimde Mesleki Gelişim Aktiviteleri

Öğretim uygulamalarının ve üniversitede çalışmakta olan öğretim görevlilerine ilişkin rollerin üniversite kültürü ile belirlenmiş olması, eğitimcilerin mesleki görevleri kadar çalıştıkları kurumların hedefleri doğrultusunda kendilerini ve becerilerini de gözden geçirmelerine neden olmaktadır (Brancato, 2003, 60). Öğretim

görevlilerinin gelişimi, kurumların giderek öğrenci öğrenmesine daha fazla önem vermesi ve yine kurumların öğrenme ve öğretime ilişkin ajandalarıyla direkt ilintili olması nedeniyle bütünsel etkililikte kritik derecede öneme sahiptir (Lee, 2002, 33).

Yükseköğretimde mesleki gelişim programlarının çok etkili olmadığı yönündeki düşünceler paralelinde, katılımın az olduğu bu aktivitelerin sürdürülmekte olduğu ancak motivasyonu olan azınlık bir grubun programlara katıldığı, diğer çoğunluğun ise öğretim becerilerinin zaten iyi olduğu fikrine sahip olduklarını düşündükleri ve öğretim görevlilerinin genel olarak sadece çalıştaylara katılım gösterdiği görülmektedir (Maxwell, Kazlauskas, 1992, 356). Blackburn ve arkadaşlarına göre (1980, 32) öğretim görevlileri mesleki gelişimlerine yönelik programlarda alanlarına ve belirli öğretim becerilerine ilişkin bilgilerin paylaşılmasını bekllemelerine karşın, bu programlarda genellikle genel öğretim becerileri üzerine odaklandığı görülmektedir; programlardan en büyük beklenti, alana ilişkin güncel bilgilerin paylaşılmasıdır.

Kurumlar tarafından sunulan mesleki gelişime yönelik programlara katılımı tutumları etkileyen önemli faktörlerden olan motivasyonun etkisine ilişkin araştırmalarında Cave ve Mulloy (2010, 22), öğretim görevlilerinin, kurumları tarafından ek planlamalar yapmasının, kendilerine çalışmalara katıldıklarında teşvikler verilmesinin, kişisel tanınırlıklarının sunumlar, yayınlar ya da akranlarına koçluk gibi yollarla artırılmasının ve kendilerine kurum tarafından tutarlı ve sürekli destek sağlanmasının, bu programlara katılmalarında etkili olabileceğini savunmaktadırlar. Sonuç olarak, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim aktivitelerinin planlanması, yürütülmesine ilişkin bireylerden kaynaklı içsel faktörler kadar, onlardan bağımsız var olan dışsal faktörlerin de tüm ilgili paydaşlarca dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Günümüzde öğretim görevlilerinin mesleki bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla çeşitli aktivitelere gittikçe daha fazla ilgi ve katılım gösterdikleri söylenebilir. Bu kapsamda, öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik ihtiyaçları, katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin hangileri olduğu, bunlardan ne sıklıkta faydalandıkları ve bu aktivitelere ilişkin tutumlarının incelendiği yurt içinde ve dışında yapılmış çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir.

2.10. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde yapılmış mesleki gelişime ilişkin araştırmalara benzerlik gösterir niteliklerde ve kapsamda, yurt dışında öğretmenlerin tutumlarını ve tutumların farklı durum ve koşullar ile ilişkilerini inceleyen araştırmalar mevcuttur. Aşağıda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarını ve tutumlarını inceleyen araştırmalara ve bulgularına yer verilmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim aktivitelerine yönelik algılarını, öğretmenlerin en çok tercih ettikleri ve faydalı buldukları aktiviteleri incelediği çalışmasında Al-Belushi (2009), araştırmaya katılan öğretmenlerin 3/2'sinin okullarında yürütülen mesleki gelişim aktivitelerinden memnun olduklarını ortaya koymuştur. Bir anket vasıtasıyla toplanan verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin çeşitli mesleki gelişim aktivitelerine katıldıklarını ve derslerine ilişkin özellikle kıdemli meslektaşları ve yöneticiler ile fikir alışverişinde bulunmaya önem verdiklerini göstermiştir. Araştırmanın ulaştığı bir diğer bulgu da eğitim programlarının hazırlanması ile konferanslara katılımın en az tercih edilen mesleki gelişim aktiviteleri oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Amerika, New Jersey'deki altı bölgeden 514 kıdemli öğretmenin gönüllü katılımı ile tamamladığı doktora çalışması kapsamında Ruberto (2003), 4'lü Likert ölçekli ve ölçekteki her bir maddeye ilişkin katılımcıların yorum yazabildikleri bir anket vasıtasıyla topladığı verileri nicel ve nitel değerlendirmelere tabi tutmuş, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyet, meslekteki deneyim, okul gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Elde edilen verilerin analizleri neticesinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük

çoğunluğunun mesleki gelişime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu, meslekteki kıdemleri 10 yılın üstündeki öğretmenler ile meslekteki kıdemleri 1-9 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında farklılık olmadığı; benzer şekilde, katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyet, mezun olunan bölüm, ders verilen seviye ve yüksek lisans/doktora eğitimi değişkenlerine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki bir diğer bulgu da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun faydalı, alanları ile ilgili, konularla alakalı ve özel bir amaç için planlanmış mesleki gelişim aktivitelerine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduklarıdır. Katılımcılara göre, öğretime ilişkin becerilerini koruyabilmeleri ve sürdürebilmeleri için mesleki gelişim gereklidir.

Seyoum (2011) Haramaya Üniversitesinde çalışan akademik personel, koordinatörler ve mesleki gelişim planlamaları yöneticilerinin, yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerine ve bu faaliyetlerin eğitimlerin kalitesine olan etkilerine ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma kapsamında, kolay örneklem yolu ile gönüllü 40 katılımcıdan anketler, yüz yüze görüşmeler, kişisel deneyimler ve günlük olarak yapılan dokümantasyonla toplanan veriler nitelik ve niceliksel analize tabi tutulmuştur. Analizler neticesinde ulaşılan bulgular, akademik personelin mesleki gelişim birimince sunulan mesleki gelişime yönelik aktivitelerine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve yürütülen mesleki gelişim eğitimlerini desteklediklerini göstermiştir. Ancak mesleki gelişim koordinatörleri ve mesleki gelişim birimleri personeli, mesleki gelişim birimlerinin ileriki dönemlerde iyileştirilmesi için daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Araştırmanın ulaştığı bir diğer bulgu ise, mesleki gelişim koordinatörlerinin farklı mesleki gelişim programlarının diğer paydaşlarca da desteklenerek geliştirilmesi gerektiği görüşünde olduklarıdır.

Öğretmenlerin bireysel güdümlü mesleki gelişim deneyimlerine, bu deneyimlerin sınıfa yansımaları ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkilerine yönelik algıları, Sixel (2013) tarafından Amerika Birleşik Devletleri – Wisconsin bölgesindeki okullarda görev yapan gönüllü 5 kıdemli öğretmenin katılımı ile araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, katılımcılarla yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerden, tuttıkları yıllık yansıtma günlüklerinden ve profesyonel gelişim planlama belgelerinden toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular, yürütülmesi zorunlu olan mesleki gelişim planlamalarının

katılımcıların öğrenimlerine olumlu yönde motivasyon yaratmadığını ortaya koymuştur. Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu ise, profesyonel eğitimcilerin, öğrenci öğrenmesi ve sınıf içi öğretimde değişimin gerçekleşebilmesi için iş birliği ve zaman faktörleri ile kendi becerilerini geliştireceklerine ve öğrencilerinin başarılı olacaklarına ilişkin motivasyonlarının etkili olduğunu düşünmeleridir. Söz konusu araştırmada elde edilen veriler göstermektedir ki, öğretmenler kurslara, çalıştaylara ve konferanslara katılmak suretiyle dayanışma fırsatlarına ulaşmalı, kendileri ve öğrencileri için bir anlam ve değer ifade eden öz yönelimli öğrenme fırsatlarını yakalayabilmelidir; yöneticiler ise, yeni öğretmenlerin taleplerinin neler olacağını bilerek streslerini azaltarak onlara destek olmalı ve deneyimli öğretmenleri ellerinde tutabilmek için çeşitli yollar aramalıdır.

Pesce 'in (2015) iki ayrı enstitüden kadrolu ve tam zamanlı olarak çalışan 432 öğretim görevlisinin katılımı ile tamamladığı çalışmasında, 5'li Likert ölçeği, kapalı ve açık uçlu soruların olduğu bir anket ve katılımcılarla yüz yüze yapılan odak görüşmeleri ile toplanan veriler, istatistiki analizlere tabi tutulmuş ve görüşmelerin kodlamaları yapılarak temalar çıkartılmıştır. Analizler neticesinde, yoğun iş tempoları nedeniyle mesleki gelişimin öğretim görevlilerinin öncelikleri arasında yer almadığı ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının az derecede pozitif yönde olumlu olduğu, vakit yetersizliğinin aktivitelere katılmada önemli bir etken olduğu, ancak katılımcılardan bazılarının kendilerini hali hazırda mükemmel olduklarına olan inançlarından dolayı aktivitelere katılmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmanın diğer bulguları ise, öğretim görevlilerinin farklı disiplinler ya da enstitülere göre mesleki gelişime yönelik tutumlarında farklılık bulunmadığı, sınıf içindeki spesifik konulara ilişkin eğitimler almak istedikleri, özellikle kadın öğretmenlerin geçmişte mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları, gelecekte ve tüm akademik yıl boyunca devam eden topluluklara katılmak istedikleri yönündedir. Üniversitede geçici süreli / sözleşmeli olarak çalışan kadın öğretmenlerin erkek ve kadrolu olarak istihdam edilen öğretmenlerden daha fazla mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları ve mesleki gelişime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Alqahtani'nin (2018) öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik ve uygulanmakta olan standart bir mesleki uzmanlık programında belirtilen kıstaslara yönelik algılarının araştırıldığı bir çalışma yapmıştır. Rastgele örnekleme yöntemi ile Kuveyt'in altı bölgesindeki farklı devlet okullarda görev yapan 210 öğretmenden 7

boyutlu bir anket vasıtasıyla ve açık uçlu soruların olduğu yüz yüze görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarının deneyim ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılığın varlığı, belirtilen mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin eğitim süreçlerine olan yansımaları ve öğretmenlerin geçmiş yıllarda aldıkları mesleki gelişim eğitim çeşitlerinin tespit edilmesi amacıyla analize tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular, sunulan mesleki gelişim programının mesleki öğrenmeye ilişkin tüm alt boyutlara ait ortalamaların oldukça düşük olduğu, dolayısıyla, katılımcıların sunulan mesleki gelişim programlarını yetersiz buldukları, gelişimlerini ilerletmek için daha etkili mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duydukları, yeni öğrenmeler gerçekleştirmek için yeteri kadar iş birliği yapmadıkları, okul liderlerinin grupça ya da bireysel olarak hedeflenen mesleki öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için kaynakları öğretmenlere eşit olarak sunmadıkları, ilk önceliklerinin tüm personel için mesleki öğrenmeler olmadığı ve iş birliği, yüksek beklentiler, yapıcı dönütler, saygı gibi öğeleri içeren bir kültürü benimsemediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma, katılımcıların dönem sonundaki değerlendirmeyi geçebilmek için okullarında sunulan gelişim aktivitelerine zorunlu olarak katıldıklarını buna karşın giderlerini kendilerinin karşıladıkları çalıştaylar ve çevrimiçi eğitimleri takip ederek mesleki gelişimlerini sürdürmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Moore'un (2009) Amerika Birleşik Devletleri, Batı Virginia ve Pennsylvania bölgelerinden rastgele seçilen 4 okuldan 252 öğretmenin gönüllü katılımı ile tamamladığı çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik bakış açıları, öğretmenlerin algılarına göre kaliteli mesleki gelişimde beceri ve yeteneklerin kazanılmasını kolaylaştırıcı ya da engelleyici olası faktörler incelenmiş, kaliteli bir mesleki gelişimin verilmesinde genel bir yaklaşım önerisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından 5'li Likert ölçeği, ölçekteki maddelere katılımcıların yorumlarını yazdıkları bir anket ve yüz yüze yapılan görüşmelerle elde edilen veriler niteliksel ve niceliksel analize tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun kendilerini sürekli öğrenenler olarak tanımladıklarını, mesleki gelişimin öne çıkan iki elemanının iş birliği ve meslektaş dayanışması olduğunu ve konferans katılımlarının yanı sıra öğrenme gruplarının öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir araç olarak düşündüklerini göstermiştir.

2.11. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Tevs (1996) tarafından Türkiye’deki üniversitelerin bir yıllık hazırlık okullarında çalışmakta olan öğretim görevlilerine, oryantasyon eğitimi ve sonrasında hizmet içi eğitim verilip verilmediğinin, katılımcıların verilen bu eğitimlere ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma kapsamında, sağlanan hizmet içi eğitimlerin konuları, içerikleri ve eğitilenlerin en fazla hangi konuları takip ettiklerine ilişkin öğretim görevlilerinin görüşleri kadar, öğretmen eğitimcilerinin de görüşleri incelenmiştir. İki anket vasıtasıyla 21 üniversitedeki 11 öğretmen eğitmeni, 27 yönetici ve 138 öğretim görevlisine ulaşılarak elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgular neticesinde, ulaşılmaya çalışılan 26 üniversitenin sadece 6 tanesinde Mesleki Gelişim Birimi bulunduğu ve ulaşılan üniversitelerde sunulan eğitimler sonucunda sadece 4 tanesinde katılımcılar için bir diploma ya da sertifika düzenlendiği, araştırmaya katılan üniversitelerin tümünde oryantasyon eğitimi ve hizmet içi eğitimler verilmediği, katılımcıların %85’inin herhangi bir eğitim programına katılmadıkları ve hazırlık okullarında çalışan katılımcıların %45’nin bir yüksek lisans programından mezun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretim görevlilerinin deneyimlerinin arttıkça mesleki gelişim aktivitelerine katılma oranlarının azaldığını, ancak buna rağmen gelecekte planlanacak hizmet içi eğitimlerde mesleki gelişim aktivitelerine katılmak istedikleri yönünde olumlu görüşte olduklarını bildirmişlerdir.

Doğan ve Yağız (2015) Türkiye’deki farklı öğretim kurumlarından rastgele seçilen 168 İngilizce öğretmeni ile yaptıkları araştırma kapsamında, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve tutumlarının cinsiyet, meslekteki kıdem, çalışılan kurum değişkenleri ve bu değişkenlerin mesleki gelişime katılımlarını engelleyen faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Açık ve kapalı uçlu soruların bulunduğu bir anketle toplanan verilerin, nicel ve nitel veri analizleriyle incelendiği çalışmanın sonuçları, katılımcıların mesleki gelişime dair farkındalıklarının yüksek olduğu, ancak özellikle meslekte geçirilen süre uzadıkça mesleki gelişime yönelik istekliliğin azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamında ayrıca, kadın eğitimcilerin erkek eğitimcilere kıyasla mesleki gelişim aktivitelerine katılımlara daha uzun süre devam ettiği, tüm katılımcıların mesleki gelişime yönelik algılarında kendilerini engelleyen en önemli faktörün ise motivasyon eksikliği olduğu bulgusu ortaya konmuştur.

Karaaslan (2003) tarafından Başkent Üniversitesi, İngilizce Hazırlık Bölümü'nde çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumlarının incelendiği çalışma kapsamında, Hazırlık Bölümü'nde görevli 110 öğretim görevlisinin kendi inisiyatifleri ile katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşleri bir anket aracılığı ile incelenmiş ve bulgular neticesinde katılımcıların mesleki gelişimin önemli olduğuna inandıkları, ancak katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerinden arzu ettikleri seviyede faydalanamadıkları, öğretim görevlilerinin bir uzmana danışmayı ve diğer meslektaşları ile mesleki deneyimlerini değerlendirmeyi önemsedikleri; buna karşın, yürütülen sınıf içi gözlemlere ve eylem araştırması çalışmalarına diğer mesleki gelişim etkinlikleri kadar önem vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim etkinliklerinde katılım göstermedeki engelleyici faktörler, güdülenme eksikliği, ağır iş yükü ve kurum desteğinin yetersiz olmasıdır.

Şentuna tarafından (2002)'de hizmet içi eğitim programlarının içeriği ve İngilizce öğretim görevlilerinin kariyerlerinin farklı dönemlerinde katıldıkları hizmet içi eğitim programlarının çeşitlendirilmesine olan ihtiyacı belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada veriler açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket aracılığıyla toplanmış, 18 devlet üniversitesinde çalışan 530 öğretim görevlisi araştırmaya katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretim görevlilerinin en fazla, yeni öğretim metotlarının uygulanması, öğrenci ihtiyaçlarının ve öğretimin etkililiğinin değerlendirmesi alanlarına yönelik hizmet içi eğitim konularına ilgi gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ulaştığı bir diğer sonuç da meslekteki ilk 5 yılı içinde olan öğretim görevlilerinin 5 yıl ve üzeri görev yapmakta olanlara kıyasla hizmet içi eğitimlerdeki içeriğe daha fazla ilgi gösterdikleridir.

Arıkan (2002) öğretmen çalışma gruplarının mesleki gelişim yöntemi olarak kullanıldığı ve öğretim görevlilerinin bu gruplar vasıtasıyla kendi mesleki gelişimleri kapsamındaki ihtiyaçları ve karşılaştıkları eğitimsel sorunlara ilişkin çözümler keşfetmelerine ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya Osman Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü'nde çalışan 13 öğretim görevlisi katılmış olup, ihtiyaç duyulan veriler bir ön anket, katılımcıların tuttuğu günlükler, ses ve görüntü kayıtları, görüşmeler ve araştırmacıya ait alan kayıtları vasıtasıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretim görevlileri, oluşturulan öğretmen çalışma gruplarının mesleklerine ve mesleki gelişimlerine farklı düzeylerde katkısı

olduğunu, bu çalışma gruplarında deneyimlerin, fikir ve bilginin paylaşıldığı, mesleki iş birliğinin geliştirildiği ve mesleki sorumluluk duygularının arttığı görüşündedirler. Katılımcılar ayrıca, öğretmen çalışma gruplarının mesleki gelişim için etkili bir metot olduğu ve bu grupların gönüllülerin katılımına açık olarak varlıklarını sürdürmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretim görevlilerinin katıldıkları mesleki gelişim programlarına ilişkin görüşleri ve deneyimlerinin incelendiği bir diğer araştırma Arıkan (Arıkan, A., 2002) tarafından farklı üniversitelerden 9 katılımcı ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında yüz yüze ve derinlemesine yapılan görüşmeler ile katılımcıların planlanan mesleki eğitimlere ilişkin deneyimleri araştırılmış ve bulgular neticesinde öğretim görevlilerinin eğitimlerdeki deneyimlerinin bu programlara bakış açılarını şekillendirdiği, katıldıkları eğitimlerin dil öğretimi ve mesleki gelişimleri üzerinde etkileri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca, öğretim görevlilerinin kurumlarında sağlanan eğitimler haricinde farklı mesleki gelişim programlarına katılım sağladıkları, bu etkinliklerin nasıl verildiği ve kimler tarafından verildiğinin etkinliğin içeriğinden daha önemli olduğuna inandıkları, mesleki gelişim programlarının araştırmanın yapıldığı dönemdeki paradigmlar çerçevesinde yeniden yapılandırılması gerekliliği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Mahmoudi ve Özkan (2015) Adana ilindeki bir eğitim kurumunda 60 öğretmenin gönüllü katılımı ile tamamladıkları çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamak amacıyla tercih ettikleri aktivitelerin neler olduğunu, deneyimli ve deneyimsiz olarak gruplanan katılımcıların bu aktiviteleri ne sıklıkla tercih ettiklerini araştırmışlardır. Bir anket ve yüz yüze görüşmelerden elde edilen verilerin analizlerinden elde edilen bulgular, deneyimsiz genç öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ilerletmek amacıyla kendi mesleki ağlarını oluşturduklarını, kurslara ve çalıştaylara katıldıklarını, meslektaşları ile öğretmenlik becerilerini geliştirmek amaçlı informal sohbetler yaptıklarını göstermektedir. Ancak, deneyimli öğretmenlerin diğer kurumlara ziyaret amaçlı gittikleri, konferans ve seminerlerde bilimsel araştırmalarına ilişkin sunumlar yaptıkları, kendi kurumlarında mentorluk ve gözlem çalışmaları yürüttükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine katılmalarına yönelik tutumları kapsamında, seçilen aktivitenin türü ve aktiviteyi yapma sıklığının öğretmenlerin deneyimli ve deneyimsiz olmalarına göre değişkenlik gösterdiği sonucu ortaya koymuştur.

Türkiye’de taşra üniversitelerinde görev yapan öğretim görevlilerinin İngilizce öğretmenliğini bir mesleki kariyer olarak görüp görmediklerini demografik ve mesleki faktörlerin katılımcıların adanmışlıkları ile olan ilişkisini inceleyen bir çalışmayı Coşkuner (2001) 9 üniversiteden 180 öğretim görevlisinin katılımı ile yapmıştır. Üç bölümden oluşan bir anketle toplanan verilerden elde edilen bulgular neticesinde, katılımcıların genel itibarıyla İngilizce öğretmenliğini bir kariyer olarak gördükleri ve İngilizce öğretmenliğini bir meslek olarak görmelerindeki algılarının, mesleki gelişime yönelik imkanlara ilişkin tutumlarının ve mesleki tatmine dair algılarının mesleki adanmışlıklarını etkileyen önemli faktörler olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim görevlilerinin mesleki adanmışlıklarını etkileyen mesleki gelişime yönelik tutumları ve mesleki tatminleri göz önüne alındığında, yöneticilerin öğretim görevlilerine pozitif çalışma koşulları sağlamalarına öncelik vermeleri gerektiği, mesleki gelişim fırsatları sunmalarının yanında kendilerine sürekli idari ve moral desteği verilmesi gerektiğini düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Muyan’ın (2013) yılında Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda 122 İngilizce öğretim görevlisinin katılımı ile tamamladığı çalışmasında, öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik etkinliklere ilişkin tutumları ile mesleki gelişimlerini engelleyen faktörlerin neler olduğu araştırılmıştır. Katılımcılara dağıtılan bir anket vasıtasıyla toplanan veriler, tutumların ne yönde olduğunun bulunması ve karşılaştırılması amacıyla betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Analizlerden elde edilen bulgulara göre, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim etkinliklerine önem verdikleri, ancak bunlardan kazanımlarını aktivitelere verdikleri önem derecesinde kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ayrıca, mesleki gelişim aktivitelerine katılımların yaş ve meslekteki kıdeme göre değişkenlik gösterdiğini, kadın öğretim görevlilerinin mesleki gelişim aktivitelerine daha sık katıldıklarını, öğretim görevlilerinin mesleki gelişimin önündeki engelleyici etkenlerin tamamının önemli olduğunu düşündüklerini ve etkinliklere katılma konusunda güdülenme eksikliği yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Sadıç (2015) yabancı dil hazırlık programlarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişim aktivitelerine yönelik tutumlarını ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları engelleyen etkenlerin araştırılması amacıyla Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Melikşah Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nun karşılaştırıldığı bir çalışma yapmıştır. Her iki üniversiteden toplam

80 katılımcıdan alınan verilerin karşılaştırılmasıyla yapılan analizler ışığında, devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışmakta olan katılımcıların mesleki gelişim faaliyetlerine verdikleri önemin, çalışmada belirtilen mesleki gelişim faaliyetlere katılmalarını engelleyen etkenlerin ve bu faaliyetlere katılma sıklıklarının çalışılan kuruma göre farklı oranlarda değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2016) Konya ilinde 3 ayrı devlet üniversitesinde çalışan 9 öğretim görevlisinin katılımı ile tamamladığı çalışmasında, İngiliz Dili öğretim görevlilerine tasarlanan bir mesleki gelişim programı sonrasında, onların mesleki gelişime yönelik tutumları ile öz yeterlik inançları ve yansıtıcı düşüncelerine yönelik gelişimlerini incelemiştir. Tasarlanan program 16 hafta boyunca uygulanmış, yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcı günlükleri, haftalık değerlendirme ve program değerlendirme formlarının yanı sıra mesleki gelişime yönelik tutum ve öz yeterlilik ölçekleri ile veriler toplanarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, uygulanan mesleki gelişim programının, öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ile öz yeterlik inançları ve yansıtıcı düşünme becerilerinde pozitif yönde bir değişim sağladığını göstermiştir.

Üniversitelerde çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime ve mesleğe başlamadan önce kendilerine sağlanan öğretmenlik eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla, İstanbul'da 17 üniversiteden İngiliz Dili eğitimi veren 250 öğretim görevlisinin katılımı ile bir araştırma Sabuncuoğlu (2006) tarafından yapılmıştır. Ülkemizde dil öğretimindeki genel başarısızlığın öğretmenlik öncesi verilen eğitimde ve mesleki gelişime yönelik olumsuz tutumlar olduğu ve bulguları itibarıyla bu görüşlerin doğrulandığı çalışma kapsamında, mesleki gelişim yöntemleri, eğitim modelleri ve eğitim programları incelenmiştir. Toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar, mevcut eğitimlerin bireyleri öğretmenlik mesleğine hazırlamakta yetersiz kaldığını, mezuniyet sonrası öğretim görevlilerinin dil öğretimlerini geliştirmek için çabalamadıklarını ve kısmi olarak mesleki gelişime karşı tutumlarının olumsuz yönde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

İngilizce öğretim görevlilerine yönelik programların durumlarını incelemek, mevcut programların mesleki gelişim konusunda etkililiğini değerlendirmek, gelişim aktivitelerinin karşılaşılan problemlerin çözümde ne derecede ve nasıl kullanıldığını, yaş, cinsiyet, tecrübe, çalışma yoğunluğu ve eğitim düzeyi değişkenleri bakımından incelemek amacıyla Irgatoğlu (2017) tarafından bir çalışma yapılmıştır. Ankara'da

bulunan 4 özel üniversitenin hazırlık okulunda çalışan 348 İngilizce öğretim görevlisi ve 4 eğitmenin katılımıyla tamamlanan çalışma kapsamında, katılımcıların kendilerini geliştirmek için katıldıkları faaliyetler, mevcut mesleki gelişim programına ve uygulanan programlara ilişkin tutumları anket ve görüşmeler aracılığıyla toplanarak analiz edilmiştir. Bulgular neticesinde, anılan üniversitelerde mesleki gelişim programlarının ve birimlerinin sistematik olmadığı, iş yükü nedeniyle akran gözlemi dışında mesleki gelişim faaliyetlerinin yok denecek kadar az uygulandığı, faaliyetlerinden edinilen bilgilerin yaşanan problemlerin çözümünde kullanılmadığı, kişisel gelişim faaliyetlerine katılımın yaş, cinsiyet, tecrübe, çalışma yoğunluğu, eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmanın verilerinin toplanmasında kullanılan araç, verilerin toplanması ve çözümlenmesine dair bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışmakta olan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının karşılaştırılarak, mesleki gelişime yönelik tutumlarının belirli değişkenlere göre fark gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla niceliksel bir çalışma olarak tasarlanmış, genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, nicel verilerin toplanmasını gerektiren, değişkenler arası ilişkilerin ispat edilmeye çalışıldığı, araştırmacının nedensellik ilişkisini açıklamaya çalışarak genelleme yaptığı ve tahminde bulunduğu çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğ., 2016, 12). Karasar'a göre (2005) tarama modellerinde mevcut yahut geçmişte olan bir durumun var olduğu biçimde betimlenmesi amaçlanır. İki ya da ikiden fazla değişkenin bulunduğu araştırmalarda, söz konusu değişkenler arasında birlikte değişimin varlığının belirlenmesi ilişkisel tarama ile mümkündür.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 akademik yılında İstanbul'da bir devlet üniversitesi olan Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan 173 öğretim görevlisi ve yine İstanbul'da bir vakıf üniversitesi olan Altınbaş Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan 81 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında, her iki üniversiteden katılımcılara ulaşmada eğitim araştırmalarında en sık kullanılan yöntemden biri olan (Muijs, 2004, 40) kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birçok araştırmada yalnızca kolay

örnekleme yönteminin uygulanması mümkündür; çünkü araştırmacıların belirli bir organizasyondan, sınıftan ya da gönüllüden doğal olarak oluşmuş bir gruptan veri toplaması gerekmektedir (Creswell, 2014).

Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki 173 öğretim görevlisinden araştırmaya gönüllü katılım gösteren 96 kişi devlet üniversitesi evreninin %55,49'unu ve Altınbaş Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki 81 öğretim görevlisinden araştırmaya yine gönüllü olarak katılım gösteren 69 kişi vakıf üniversitesi evreninin %85,18'u temsil eden örneklemelerini oluşturmuşlardır; araştırmadaki toplam katılımcı sayısı 165 kişidir. Örneklem gruplarına ait sosyo-demografik bilgiler Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5: Örneklem Gruplarının Kişisel Özelliklerine Ait Betimsel İstatistikler

		Kurum			
		YTÜ YDY (n=96)		AÜ YDY (n=69)	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Erkek	24	25	20	29
	Kadın	72	75	49	71
Yaş	30 ve altı	15	16	44	64
	31- 40 arası	42	44	17	25
	41 ve üzeri	39	40	8	11
Lisans Eğitimi	Öğretmenlik (İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili Öğretimi)	50	52	38	55
	Edebiyat Grubu (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı)	38	40	18	26
	Diğer*	8	8	13	20
Toplam		96	100	69	100
Diğer*	Alman Dili ve Edebiyatı	0	0	1	7,7
	Almanca Öğretmenliği	1	16,7	0	0
	Dilbilim	0	0	1	7,7
	Ekonomi	1	16,7	0	0
	İngiliz Dilbilimi	0	0	1	7,7
	Mütercim-Tercümanlık	4	66,7	5	38,5
	Fransız Dili ve Edebiyatı	0	0	1	7,7
	Türk Dili ve Edebiyatı	0	0	4	30,8
Toplam		6	100	13	100

Araştırmaya katılan Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Altınbaş Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışmakta olan toplam 165 öğretim görevlisine ait sosyo-demografik özellikler incelendiğinde;

YTÜ YDY'da çalışmakta olan öğretim görevlilerinin %25'i erkek, %75'i kadın bireylerdir. Katılımcıların yaş grupları değerlendirildiğinde, %16'sı 22-30 yaş, %44'ü 31-40 yaş arasında ve %40'ı ise 41 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların %52'sinin lisans eğitimini öğretmenlik (İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili Öğretimi), %40'ının dil ve edebiyat (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı) ve %8'inin ise diğer lisans alanlarında tamamladıkları görülmektedir. Lisans eğitimini diğer alanlarda tamamlayan öğretim görevlilerinin %66,7'sinin Mütercim-Tercümanlık alanında eğitim aldıkları görülmektedir.

AÜ YDY'unda görev yapan öğretim görevlilerinin %29'u erkek, %71'i kadın bireylerdir. Öğretim görevlilerinin yaş gruplarına bakıldığında, %64'ünün 22-30 yaş, %25'inin 31-40 yaş arasında ve kalan %11'inin ise 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu gruptaki öğretim görevlilerinin, %55'inin lisans eğitimlerini Öğretmenlik (İngilizce Öğretmenliği ve İngiliz Dili Öğretimi), %26'sının Dil ve Edebiyat (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı) alanında ve kalan %20'sinin ise diğer lisans alanlarında tamamladıkları görülmektedir. Lisans eğitimlerini 'Diğer' alanlarda tamamlayan öğretim görevlilerinin %38,5'inin Mütercim-Tercümanlık, %30,8'inin ise Türk Dili ve Edebiyatı alanlarından oldukları görülmektedir.

Araştırma kapsamında, YTÜ YDY ve AÜ YDY'nun örneklem gruplarındaki öğretim görevlilerinin diğer kişisel bilgilerine ait betimsel istatistikler Tablo 6'daki gibidir.

YTÜ YDY'da çalışan öğretim görevlilerinin %86,5'ini Türk, %13,5'i yabancı uyrukludur. Öğretim görevlilerinin %5'i 1-5 yıl arasında, %31'i 6-10 yıl arasında, %20'si 11-15 yıl, %25'i 16-20 yıl arasında ve %19'u ise 21 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahiptir; bireylerin %33'ü lisansüstü eğitimleri olmadığını, %67'si ise yüksek lisans/doktora eğitimleri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların %93'ü öğretim görevlisi, %7'si idari görevli (Müdür, Müdür Yrd., Koordinatör, Bölüm Başkanı) olarak çalıştıklarını; %5'i 1 yıldan az-1 yıl, %14'ü 2-5 yıl, %24'ü 6-10 yıl

arasında ve %57'si ise 11 yıl ve üzerinde Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6: Örneklem Gruplarının Diğer Özelliklerine Ait Betimsel İstatistikler

		Kurum			
		YTÜ YDY		AÜ YDY	
		n	%	n	%
Tabiiyet	Türk	83	86,5	61	88
	Yabancı Uyruklu	13	13,5	8	12
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	5	5	35	51
	6-10 yıl	30	31	16	23
	11-15 yıl	19	20	7	10
	16-20 yıl	24	25	5	7
	21 yıl ve üzeri	18	19	6	9
Lisansüstü Eğitim	Yok	31	33	40	59
	Yüksek Lisans/Doktora	64	67	28	41
Görev	Öğretim Görevlisi	89	93	62	90
	Müdür	0	0	1	1
	Müdür Yrd.	1	1	0	0
	Koordinatör	4	4	4	6
	Bölüm Başkanı	2	2	2	3
YDY'da Çalışma Süresi	1 yıldan az-1 yıl	5	5	25	36
	2-5 yıl	13	14	37	54
	6-10 yıl	23	24	4	6
	11 yıl ve üzeri	55	57	3	4
Toplam		96	100	69	100

AÜ YDY'unda çalışanların 88'i Türk, %12'si ise Yabancı uyruklu öğretim görevlileridir. Araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin %51'i 1-5 yıl arasında, %23'ü 6-10 yıl arasında, %10'u 11-15 yıl, %7'si 16-20 yıl arasında ve %9'u ise 21 yıl ve üzerinde mesleki deneyimleri olduğunu; %59'u lisansüstü eğitimleri olmadığını, %41'i ise yüksek lisans/doktora eğitimleri olduğunu belirtmişlerdir. Kişilerin %90'ı öğretim görevlisi, %7'si idari görevli (Müdür, Müdür Yrd., Koordinatör, Bölüm Başkanı) olarak çalıştıklarını; %36'sı 1 yıldan az-1 yıl, %54'ü 2-5 yıl, %6'sı 6-10 yıl arasında ve %3'ü ise 11 yıl ve üzerinde Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalıştıklarını belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırma kapsamında devlet ve vakıf üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarına ilişkin verilerin toplanması için Çetin (2018) tarafından geliştirilen EK-1’ de yer alan Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) kullanılmıştır.

Çetin (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması, Gazi Eğitim Fakültesi’nin Türkçe, Sınıf ve Yabancı Dil öğretmenliği programlarında eğitimlerini sürdürmekte olan 320 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Yapılan analizler, ölçeğin 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğunu, EK-3’te görüldüğü üzere bu 3 faktörün sosyal bilimlerdeki araştırmalar için yeterli kabul edilen toplam varyansın %48,75’ini açıkladığını ortaya koymuştur. 41 madde bulunan ölçeğin ilk halinde birbirine yakın yük değerleri gösteren maddeleri ölçekten çıkartılmış ve ölçek 31 maddeden oluşan bir yapıya sahip olmuştur. Ölçeğin 3 boyutlu yapısı ve boyutları ölçek maddeler Tablo 7’de Cronbach’s Alpha değerleri ile gösterilmiştir.

Tablo 7: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Boyutları ile Cronbach’s Alpha Değerleri ve Boyutların Maddeleri

Ölçek Boyutları	Cronbach’s Alpha	Boyutu Ölçen Maddeler
1. Mesleki gelişimden zevk alma	,93	2, 12, 6, 10, 15, 5, 9, 7, 13, 1, 3, 19, 26, 21, 18
2. Mesleki gelişimi önemseme	,88	38, 39, 35, 22, 31, 30, 34, 25, 41, 36, 28
3. Mesleki gelişime direnç	,73	17, 14, 27, 23, 11
Ölçek Toplam	,94	31

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ)’nin bu çalışma kapsamında kullanılması amacıyla, katılımcılara dağıtılmak üzere hazırlanan anket formu, 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümdeki 7 soru, katılımcıların “cinsiyet”, “yaş”, “mezuniyet alanı”, “tabiiyet”, “mesleki deneyim”, “lisansüstü öğrenim”, “görev”, “okuldaki çalışma süresi” demografik bilgilerine ilişkin verilerin toplanması için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Anketin 2.nci bölümündeki toplam 31 madde ile, katılımcıların ölçeğin 1.nci boyutunu oluşturan “Mesleki Gelişimden Zevk Alış” (15 madde), 2.nci boyutunu oluşturan “Mesleki Gelişimi Önemseme” (11

madde) ve 3.üncü boyutunu oluşturan “Mesleki Gelişime Yönelik Direnç”e (5 madde) ilişkin tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Anketin 2.nci bölümünde katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumlarının 5’li Likert tipi bir ölçek kullanılarak ölçüldüğü sorulara cevapları için ifadeler, “(1) Kesinlikle Katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum” ve “(5) Kesinlikle Katılıyorum” şeklide derecelendirilmiştir. Derecelenen bu seçeneklere ait puan aralıkları şu şekildedir:

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00 – 1,80
Katılmıyorum	1,81 – 2,60
Kararsızım	2,61 – 3,40
Katılıyorum	3,41 – 4,20
Kesinlikle Katılıyorum	4,21 – 5,00

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ)’nin bu çalışma için yapılan güvenirlik analizinde Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, ölçüm sonucu madde toplam korelasyonlarına ilişkin değerlerin 0,73 ile 0,93 aralığında olduğu verisine ulaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayıları devlet üniversitesi örnekleme için ,89 ve vakıf üniversitesi örnekleme için ,86 olarak tespit edildiğinden, elde edilen değerler Çetin’in (2018) geliştirdiği Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğindeki orijinal geçerlik ve güvenirlik değerleri ile benzerlik göstermiştir. Stangor’a göre (2010), bir ölçeğin üst seviyede güvenilir olduğunun göstergesi ölçeğin güvenirlik katsayısının, $.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında bir değer almasıdır. Bu nedenle, araştırmada kullanılan ölçeğin bu iki örneklem kapsamında kullanılabilir olduğu ifade edilebilir. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ)’nin Cronbach’s Alpha analizi sonuçlarına ilişkin veriler EK-2’de yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için araştırmacı hazırlanan ölçekleri EK-4’te belirtilen izinlerin alınmasından sonra, 2018-2019 Akademik Yılı-Güz Yarıyılı içinde Yıldız

Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Altınbaş Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki katılımcılara gönüllülük esasına göre doldurmaları için elden ve çevrimiçi olarak ulaştırmıştır. Her iki kurumdaki katılımcılara dağıtılan toplam 254 ölçeğin aracının YTÜ YDY'dan 96, AÜ YDY'dan 81 adedi veri analizi için kullanılabilmiştir; ölçeğin aracını tam ve eksiksiz dolduran katılımcıların verileri değerlendirmeye alınmış, aksi durumdaki veriler kapsam dışında bırakılmıştır. Araştırmaya söz konusu her iki Yüksekokuldan toplam katılım oranı %70'tir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçek vasıtasıyla katılımcılardan toplanan verilerin çözümlemesinde SPSS v22.0 kullanılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında, frekans (n), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma ($S.S.$), minimum ($Min.$), maksimum ($Maks.$) değerler gibi betimleyici istatistiklerden faydalanılmıştır.

Araştırma kapsamında, YTÜ YDY ve AÜ YDY'da çalışan öğretim görevlilerine uygulanan Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) ve ölçeğin alt boyutları puanlarının Shapiro-Wilk Normallik Testi ile normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmış, verilerin Tablo-8'de görüldüğü üzere normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p < .05$).

Tablo 8: Kurumlara Göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Shapiro-Wilk Normallik Testi Dağılımı Sonuçları

YTÜ YDY	Shapiro-Wilk			Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
	Statistic	df	p		
Mesleki gelişimden zevk alma	,887	96	0,000	-1,461	1,159
Mesleki gelişimi önemseme	,803	96	0,000	-1,941	1,363
Mesleki gelişime direnç	,904	96	0,000	1,078	1,449
AÜ YDY	Shapiro-Wilk			Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
	Statistic	df	p		
Mesleki gelişimden zevk alma	,945	69	0,004	-,950	1,436
Mesleki gelişimi önemseme	,930	69	0,001	-1,063	1,740
Mesleki gelişime direnç	,924	69	0,000	,956	1,298

Puanların normal dağılım göstermemesine karşın, normal dağılımın diğer varsayımları olan basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) değerlerinin ± 2 arasında olduğu ve örneklem hacmi merkezi limit teoremi gereği 30 ve üzerinde olduğundan, Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ait

verilerin normal dağılım gösterdiği (George, Mallery, 2010) kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, verilerin analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır.

Bağımsız iki gruba ait ortalamaların karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T- testi, 2’den fazla bağımsız değişkenin ortalamalarının karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Testi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farklılaşmaların tespit edildiği durumlarda, grup farklılıkları için varyans homojenliği sağlanıyorsa, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak amacıyla Post-Hoc testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayısı ve ölçeğin alt boyutlarına ait ilişki analizinde Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Analizlerde bağımsız değişkenler olarak alınan öğretim görevlilerine ait demografik özellikler, uygulanan normallik testleri doğrultusunda tekrar aşağıdaki şekilde gruplandırılmışlardır;

Yaş: 30 ve altı / 31-40 arası / 41 ve üzeri

Lisans Eğitimi: Öğretmenlik / Edebiyat Grubu / Diğer

Tabiiyet: Türk / Yabancı Uyruklu

Lisansüstü Eğitim: Yok / Yüksek Lisans ve Doktora

Okuldaki Pozisyon: Öğretim Görevlisi / İdari Görev

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin “*Mesleki gelişime direnç*” boyutundaki 5 madde ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” boyutundaki 2 madde olumsuz yüklemli olduğundan, istatistiki analizlerde toplam 7 ifadenin puanları ters kodlanmıştır. Anlamlılık düzeyi, uygulanan tüm analizlerde .05 kabul edilmiştir; buna göre, (p) anlamlılık değerinin .05’ten küçük olduğu durumlarda ($p < .05$), bağımsız değişkenler arasında farklılıklar “anlamlı” olarak değerlendirilerek elde edilen sonuçlar bu doğrultuda yorumlanmıştır.

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkinin varlığı Pearson Korelasyon Analiziyle hesaplanmıştır. Korelasyon analizi değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü gösterir. Korelasyon katsayısının negatif ya da pozitif olması değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü belirler. Bu katsayının 0,40’tan küçük olması değişkenler arasında zayıf, 0,40-0,60 arasında olması orta ve

0,60-1,0 arasında olması ise güçlü ilişkiyi gösterir. Bu analizde ilişki katsayısı Pearson Korelasyon Katsayısı (r) olarak gösterilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, her iki üniversitede çalışmakta olan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) kullanılarak toplanan verilerin istatistiki analizlerinden elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Ait Genel Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının genel olarak nasıl olduğu, ölçekteki maddelere verdikleri puanların ortalamaları ($\bar{X}$) ve bu puanların standart sapmalarına (S.S.) ilişkin betimsel analizlere yer verilmiştir. Ayrıca, öğretim görevlilerinin ölçeğin alt boyutlarına verdikleri puanların ortalamalarının çalıştıkları kurumlar bazında karşılaştırılmasına ilişkin analizlere ait bulgular da gösterilmiştir.

4.1.1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları ve Ölçek Maddelerinin Betimsel İstatistiklerinin Bulgu ve Yorumları

YTÜ YDY ve AÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutlarına ait Tablo 9’da sunulan tanımlayıcı istatistikleri değerlendirildiğinde,

YTÜ YDY’daki öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,42), “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,86) ve “*Mesleki gelişime direnç*” ortalama puanı ise ($\bar{X}$: 3,11); Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği toplam ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,50)’dir.

YTÜ’nde çalışan öğretim görevlilerinin, “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” alt boyutlarına ilişkin tutumlarının “Katılıyorum” ve “*Mesleki gelişime direnç*” boyutu için “Kararsızım” düzeyinde oldukları görülmektedir.

Tablo 9: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Ortalamalarının Kurumlara Göre Betimsel İstatistikleri

YTÜ YDY	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S.S.</i>	<i>Min.- Maks.</i>
Mesleki gelişimden zevk alma	96	3,42	0,55	1-5
Mesleki gelişimi önemseme	96	3,86	0,74	1-5
Mesleki gelişime direnç	96	3,11	0,51	1-5
Mesleki Gelişim Toplam	96	3,50	0,50	1-5
AÜ YDY	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S.S.</i>	<i>Min.- Maks.</i>
Mesleki gelişimden zevk alma	69	3,58	0,43	1-5
Mesleki gelişimi önemseme	69	4,13	0,61	1-5
Mesleki gelişime direnç	69	3,05	0,45	1-5
Mesleki Gelişim Toplam	69	3,69	0,38	1-5

AÜ YDY’undaki öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,58), “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 4,13) ve “*Mesleki gelişime direnç*” ortalama puanı ise ($\bar{X}$: 3,05); Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği toplam ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,69)’dur. AÜ’nde çalışan öğretim görevlilerinin benzer şekilde, “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” alt boyutlarına ilişkin tutumlarının “Katılıyorum” ve “*Mesleki gelişime direnç*” boyutu için “Kararsızım” düzeyinde oldukları görülmektedir.

Tablo 10’da YTÜ YDY’den araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin ölçekteki maddelere vermiş oldukları yanıtların ortalamaları ($\bar{X}$) ve ilgili maddelere ait puanların standart sapmaları (S.S.) gösterilmektedir. YTÜ YDY’da çalışan öğretim görevlilerinin cevapladığı Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ)’nin alt boyutlarının analizleri neticesindeki bulgular incelendiğinde, öğretim görevlilerinin ölçeğin ilk iki alt boyutuna ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 10: YTÜ YDY’da Çalışan Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutlarına Ait Maddelerinin Betimsel Analizine İlişkin Sonuçlar

Kurum	Mesleki Gelişimden Zevk Alma	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	S.S.
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	Mesleki gelişimimle ilgili plan yapmaktan zevk alırım.	4	4,2	4	4,2	15	15,6	46	47,9	27	28,1	3,92	0,99
	Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum.	5	5,2	1	1,0	1	1,0	38	39,6	51	53,1	4,34	0,97
	Gelişim için sürekli fırsatlar ararım.	4	4,2	1	1,1	17	17,9	53	55,8	20	21,1	3,88	0,90
	Mesleki gelişim konusundaki arayışlar beni yormaz.	6	6,3	4	4,2	10	10,4	51	53,1	25	26,0	3,89	1,04
	Mesleki gelişim konusundaki program etkinliklerinde rol almak isterim.	5	5,3	4	4,2	23	24,2	38	40,0	25	26,3	3,78	1,05
	Mesleki gelişimimle ilgili etkinliklere katılmaktan zevk alırım.	3	3,2	2	2,1	4	4,2	48	50,5	38	40,0	4,22	0,88
	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak yayınları takip ederim.	33	34,7	40	42,1	6	6,3	9	9,5	7	7,4	2,13	1,20
	Mesleki gelişim konusunda her türlü fırsatları değerlendirmek için imkânlarımı sonuna kadar zorlarım.	8	8,3	12	12,5	36	37,5	30	31,3	10	10,4	3,23	1,07
	Mesleki gelişim konusundaki etkinliklerin beni daha dinamik tutacağına inanıyorum.	6	6,3	4	4,2	17	17,9	54	56,8	14	14,7	3,69	0,99
	Mesleğimde gelişme düşüncesi bile beni heyecanlandırıyor.	24	25,0	45	46,9	9	9,4	13	13,5	5	5,2	2,27	1,14
	Mesleki gelişimimle ilgili yapacaklarımın beni diğer öğretmenlerden farklı kılacağına inanıyorum.	5	5,2	2	2,1	15	15,6	49	51,0	25	26,0	3,91	0,98
	İmkânsızlıklarda bile mesleki gelişim yollarını ararım.	39	40,6	36	37,5	12	12,5	2	2,1	7	7,3	1,98	1,13
	Mesleki gelişimimle ilgili yapılacak etkinliklerden asla sıkılmam.	6	6,3	9	9,4	40	41,7	29	30,2	12	12,5	3,33	1,02
	Gelişimime katkı sağlayacak tecrübelerden yararlanmak beni mutlu eder.	4	4,2	2	2,1	6	6,3	54	56,3	30	31,3	4,08	0,91

Tablo 10 - devam

Mesleki gelişimimle ilgili birçok şeyden feragat edebilirim.	8	8,3	27	28,1	37	38,5	16	16,7	8	8,3	2,89	1,06
Toplam											3,42	0,55
Mesleki Gelişimi Önemseme	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	X	S.S.
Gelişim insanı daha iyi rehber yapar.	5	5,2	1	1,0	8	8,3	55	57,3	27	28,1	4,02	0,94
Gelişim niteliğın anahtarıdır.	4	4,2	0	0,0	8	8,3	57	59,4	27	28,1	4,07	0,86
Gelişim meslekte güçlü bir motivasyon kaynağıdır.	5	5,2	7	7,3	33	34,4	40	41,7	11	11,5	3,47	0,97
Mesleki gelişim adına yapılacak her etkinlik iyi bir fırsattır.	4	4,2	9	9,4	18	18,8	49	51,0	16	16,7	3,67	1,00
Mesleki gelişim konusundaki farklı yaklaşımlar her zaman dikkatimi çeker.	5	5,2	12	12,5	19	19,8	45	46,9	15	15,6	3,55	1,06
Başarılı öğretmen olmanın yolu mesleki gelişimden geçer.	4	4,2	5	5,2	13	13,5	59	61,5	15	15,6	3,79	0,92
Arkadaşlarımla mesleki gelişim konusunda sohbet etmekten hoşlanırım.	5	5,2	3	3,1	16	16,7	54	56,3	18	18,8	3,80	0,96
Öğretmenlik mesleğinde gelişme olmazsa olmaz bir durumdur.	4	4,2	6	6,3	9	9,4	47	49,0	30	31,3	3,97	1,02
Mesleki gelişime dair konuları sıkıcı buluyorum. *	40	41,7	43	44,8	5	5,2	4	4,2	4	4,2	4,16	1,00
Zorunlu olmadığım sürece mesleki gelişim konusunda hiçbir faaliyete katılmam. *	29	30,5	49	51,6	12	12,6	2	2,1	3	3,2	4,04	0,90
Gelişime yönelik fikirleri desteklerim.	5	5,3	1	1,1	8	8,4	60	63,2	21	22,1	3,96	0,91
Toplam											3,86	0,74
Mesleki Gelişime Direnç	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	X	S.S.
Mesleki gelişim konusunda yapılanları gereksiz buluyorum. *	35	36,5	44	45,8	9	9,4	5	5,2	3	3,1	4,07	0,98
Bir iş yapılabiliriyorsa bu yönde bir gelişme ihtiyaç yoktur. *	9	9,4	10	10,4	30	31,3	38	39,6	9	9,4	2,71	1,08
Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşılacak kadar önemli bir konu değildir. *	37	39,4	39	41,5	8	8,5	8	8,5	2	2,1	4,07	1,01
Ne kadar uğraşırsam uğraşayım mesleğimde daha fazla gelişebileceğimi düşünmüyorum. *	8	8,3	9	9,4	11	11,5	52	54,2	16	16,7	2,39	1,13

Tablo 10 - devam

Mesleki gelişim konusuna ilgi duymuyorum. *	10	10,4	6	6,3	14	14,6	47	49,0	19	19,8	2,39	1,18
Toplam	3,11 0,51											

*Ters kodlanmış madde.

Bu kapsamda katılımcılar, “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ($\bar{X}$:3,42) ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ($\bar{X}$:3,86) alt boyutlarını “Katılıyorum”, ancak ölçeğin “*Mesleki gelişime direnç*” üçüncü boyutunu alt boyutunu “Kararsızım” ($\bar{X}$:3,11) düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Öğretim görevlileri, ölçeğin alt boyutlarından en yüksek ortalama puanı “*Mesleki gelişimi önemseme*” ($\bar{X}$:3,86) için vermişlerdir. Bu alt boyutta öğretim görevlilerinin tutumlarının en yüksek olduğu madde, “*Mesleki gelişime dair konuları sıkıcı buluyorum*” ($\bar{X}$:4,16) maddesidir. Bu maddeye yönelik öğretim görevlilerinin tutumları “Katılmıyorum” düzeyindedir.

Öğretim görevlileri, ikinci en yüksek ortalama puanı “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ($\bar{X}$:3,42) boyutunda vermişlerdir. Bu alt boyutta öğretim görevlilerinin tutumlarının en yüksek olduğu madde, “*Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum*” ($\bar{X}$:4,34) maddesidir. Bu maddeye yönelik öğretim görevlilerinin tutumları “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyindedir.

Öğretim görevlilerinin vermiş olduğu puanlara göre, ölçekteki alt boyutlardaki en düşük ortalamanın “*Mesleki gelişime direnç*” alt boyutunda ($\bar{X}$:3,11) olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta puanların en yüksek olduğu iki madde “*Mesleki gelişim konusunda yapılanları gereksiz buluyorum*” ($\bar{X}$:4,07) ve “*Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşılacak kadar önemli bir konu değildir*” ($\bar{X}$:4,07) maddeleridir. Bu maddelere öğretim görevlilerinin tutumları “Katılmıyorum” düzeyindedir.

Tablo 11: AÜ YDY’da Çalışan Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutlarına Ait Maddelerinin Betimsel Analizine İlişkin Sonuçlar

Kurum	Mesleki Gelişimden Zevk Alma	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		X	S.S.
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Altınbaş Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	Mesleki gelişimimle ilgili plan yapmaktan zevk alırım.	1	1,4	1	1,4	5	7,2	29	42,0	33	47,8	4,33	0,80
	Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum.	1	1,5	0	0,0	2	2,9	21	30,9	44	64,7	4,57	0,70
	Gelişim için sürekli fırsatlar ararım.	1	1,5	2	2,9	7	10,3	33	48,5	25	36,8	4,16	0,84
	Mesleki gelişim konusundaki arayışlar beni yormaz.	1	1,5	6	9,0	5	7,5	32	47,8	23	34,3	4,04	0,96
	Mesleki gelişim konusundaki program etkinliklerinde rol almak isterim.	1	1,4	4	5,8	7	10,1	35	50,7	22	31,9	4,06	0,89
	Mesleki gelişimimle ilgili etkinliklere katılmaktan zevk alırım.	1	1,5	1	1,5	1	1,5	27	40,3	37	55,2	4,46	0,75
	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak yayınları takip ederim.	38	55,1	21	30,4	2	2,9	4	5,8	4	5,8	1,77	1,14
	Mesleki gelişim konusunda her türlü fırsatları değerlendirmek için imkânlarımı sonuna kadar zorlarım.	0	0,0	5	7,2	14	20,3	31	44,9	19	27,5	3,93	0,88
	Mesleki gelişim konusundaki etkinliklerin beni daha dinamik tutacağına inanıyorum.	1	1,4	2	2,9	13	18,8	29	42,0	24	34,8	4,06	0,89
	Mesleğimde gelişme düşüncesi bile beni heyecanlandırıyor.	24	36,4	26	39,4	10	15,2	6	9,1	0	0,0	1,97	0,94
	Mesleki gelişimimle ilgili yapacaklarımın beni diğer öğretmenlerden farklı kılacağına inanıyorum.	0	0,0	3	4,3	8	11,6	31	44,9	27	39,1	4,19	0,81
	İmkânsızlıklarda bile mesleki gelişim yollarını ararım.	36	52,9	23	33,8	3	4,4	5	7,4	1	1,5	1,71	0,96
	Mesleki gelişimimle ilgili yapılacak etkinliklerden asla sıkılmam.	2	2,9	6	8,7	23	33,3	25	36,2	13	18,8	3,59	0,99
	Gelişimime katkı sağlayacak tecrübelerden yararlanmak beni mutlu eder.	0	0,0	3	4,3	4	5,8	28	40,6	34	49,3	4,35	0,78

Tablo 11 - devam

Mesleki gelişimimle ilgili birçok şeyden feragat edebilirim.	4	5,8	15	21,7	33	47,8	12	17,4	5	7,2	2,99	0,96
Toplam											3,58	0,43
Mesleki Gelişimi Önemseme	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	X	S.S.
Gelişim insanı daha iyi rehber yapar.	0	0,0	1	1,4	4	5,8	29	42,0	35	50,7	4,42	0,67
Gelişim niteliğın anahtarıdır.	0	0,0	2	2,9	5	7,2	25	36,2	37	53,6	4,41	0,75
Gelişim meslekte güçlü bir motivasyon kaynağıdır.	3	4,3	1	1,4	24	34,8	26	37,7	15	21,7	3,71	0,97
Mesleki gelişim adına yapılacak her etkinlik iyi bir fırsattır.	2	2,9	10	14,5	11	15,9	25	36,2	21	30,4	3,77	1,13
Mesleki gelişim konusundaki farklı yaklaşımlar her zaman dikkatimi çeker.	1	1,5	3	4,4	13	19,1	41	60,3	10	14,7	3,82	0,79
Başarılı öğretmen olmanın yolu mesleki gelişimden geçer.	2	2,9	3	4,3	9	13,0	31	44,9	24	34,8	4,04	0,96
Arkadaşlarımla mesleki gelişim konusunda sohbet etmekten hoşlanırım.	0	0,0	3	4,3	10	14,5	31	44,9	25	36,2	4,13	0,82
Öğretmenlik mesleğinde gelişme olmazsa olmaz bir durumdur.	1	1,5	0	0,0	0	0,0	29	42,6	38	55,9	4,51	0,66
Mesleki gelişime dair konuları sıkıcı buluyorum. *	36	52,2	23	33,3	4	5,8	5	7,2	1	1,4	4,28	0,97
Zorunlu olmadığım sürece mesleki gelişim konusunda hiçbir faaliyete katılmam. *	29	42,0	32	46,4	5	7,2	2	2,9	1	1,4	4,25	0,83
Gelişime yönelik fikirleri desteklerim.	1	1,4	2	2,9	6	8,7	36	52,2	24	34,8	4,16	0,82
Toplam											4,13	0,61
Mesleki Gelişime Direnç	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	X	S.S.
Mesleki gelişim konusunda yapılanları gereksiz buluyorum. *	33	47,8	23	33,3	10	14,5	2	2,9	1	1,4	4,23	0,91
Bir iş yapılabiliriyorsa bu yönde bir gelişme ihtiyaç yoktur. *	1	1,5	8	11,9	19	28,4	27	40,3	12	17,9	2,39	0,97
Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşılacak kadar önemli bir konu değildir. *	41	60,3	23	33,8	2	2,9	2	2,9	0	0,0	4,51	0,70
Ne kadar uğraşırsam uğraşayım mesleğimde daha fazla gelişebileceğimi düşünmüyorum. *	4	5,9	7	10,3	3	4,4	34	50,0	20	29,4	2,13	1,13

Tablo 11 - devam

Mesleki gelişim konusuna ilgi duymuyorum. *	5	7,2	2	2,9	11	15,9	30	43,5	21	30,4	2,13	1,11
Toplam	3,05 0,45											

*Ters kodlanmış maddeler

AÜ YDY'dan araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin ölçekteki maddelere vermiş oldukları yanıtların ortalamaları ($\bar{X}$) ve ilgili maddelere ait puanların standart sapmaları (S.S.) Tablo 11'de görüldüğü gibidir.

AÜ YDY'da çalışan öğretim görevlilerinin cevapladığı Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ)'nin alt boyutlarına ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde, öğretim görevlilerinin ölçeğin ilk iki alt boyutuna ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Bu kapsamda katılımcılar, “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ($\bar{X}$:3,58) ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ($\bar{X}$:4,13) alt boyutlarını “Katılıyorum”, ancak ölçeğin “*Mesleki gelişime direnç*” üçüncü alt boyutunu “Kararsızım” ($\bar{X}$: 3,05) düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Öğretim görevlileri, ölçeğin alt boyutlarından en yüksek ortalama puanı “*Mesleki gelişimi önemseme*” ($\bar{X}$:4,13) için vermişlerdir. Bu alt boyutta öğretim görevlilerinin tutumları ortalama puanlarının en yüksek olduğu madde, “*Öğretmenlik mesleğinde gelişim olmazsa olmaz bir durumdur*” ($\bar{X}$:4,51) maddesidir. Bu maddeye yönelik öğretim görevlilerinin tutumları “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyindedir.

Öğretim görevlileri, ikinci en yüksek ortalama puanı “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ($\bar{X}$:3,58) boyutunda vermişlerdir. Bu alt boyutta öğretim görevlilerinin tutumlarının en yüksek olduğu madde, “*Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum*” ($\bar{X}$:4,57) maddesidir. Bu maddeye yönelik öğretim görevlilerinin tutumları “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyindedir.

Ölçeğin alt boyutlarındaki en düşük ortalamanın ise “*Mesleki gelişime direnç*” alt boyutunda ($\bar{X}$:3,05) olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta öğretim görevlilerinin tutumlarının en yüksek olduğu madde “*Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşılacak kadar önemli bir konu değildir*” ($\bar{X}$: 4,51) maddesidir. Bu maddelere öğretim görevlilerinin tutumları “Kesinlikle Katılmıyorum” düzeyindedir.

Tablo 12’de YTÜ YDY ve AÜ YDY’den araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin ölçekteki üç boyuta vermiş oldukları yanıtlara ait ortalamaların ($\bar{X}$) çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına dair Bağımsız Örneklem T-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutlarına Ait Ortalamaların Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları

MGYTÖ Boyutları	Kurum	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	96	3,42	0,55	-1,964	0,050*
	AÜ YDY	69	3,58	0,43		
Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	96	3,86	0,74	-2,472	0,014*
	AÜ YDY	69	4,13	0,61		
Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	96	3,11	0,51	,806	0,310
	AÜ YDY	69	3,05	0,45		
Toplam	YTÜ YDY	96	3,53	0,49	-2,282	0,024*
	AÜ YDY	69	3,69	0,38		

*p≤0.05

Araştırmada öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) ve ölçeğin alt boyutlarının puanlarına ait ortalamalar çalışılan kurum değişkenine göre karşılaştırıldığında,

AÜ YDY’da çalışan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ortalama puanı ($\bar{X}$:3,58) YTÜ’nde çalışan öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$: 3,42) anlamlı olarak yüksektir (t:-1,964; p≤0.05).

AÜ YDY’da çalışan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanı ($\bar{X}$:4,13) YTÜ’nde çalışan öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$: 3,86) anlamlı olarak yüksektir (t:-2,472; p≤0.05).

AÜ YDY’da çalışan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişime direnç*” boyutuna ait ortalama puanı ($\bar{X}$:3,05) YTÜ’nde çalışan öğretim görevlilerinin ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,11) olup bu iki boyutun ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir (p>0.05).

AÜ YDY’den araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının ortalama puanı ($\bar{X}$:3,69) YTÜ’nde çalışmakta olan öğretim

görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$:3.53) anlamlı olarak yüksektir (t:-2,282; $p \leq 0.05$).

Bu bulgular ışığında, AÜ YDY’undaki öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi daha fazla önemsemeleri ve mesleki gelişimden daha fazla zevk almalarının, AÜ bünyesindeki mesleki gelişime yönelik çalışmaların personel performans değerlendirme sisteminin zorunlu bir parçası olmasından doğan gereklilikten kaynaklandığı düşünülebilir. Bu durumun da devlet üniversitesine kıyaslandığında, vakıf üniversitesinden katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumlarını “önemseme” yönünden etkilediği ve bu gruptan katılımcıların mesleki gelişimi önemsedikçe de doğru orantılı olarak mesleki gelişimden daha çok zevk aldıkları söylenebilir. AÜ’den katılımcıların verilerinde, ölçeğin Mesleki Gelişimi Önemseme alt boyutundaki “Öğretmenlik mesleğinde gelişme olmazsa olmaz bir durumdur” ($\bar{X}$:4,51) ifadesi ve Mesleki Gelişimden Zevk Alma alt boyutundaki “Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum” ($\bar{X}$:4,57) ifadelerinin en yüksek puanlanan iki madde olması bu durumu desteklemektedir.

4.2. Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Çalışılan Kurumlar İçinde Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın bu bölümünde, YTÜ YDY ve AÜ YDY’da çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının çalıştıkları kurumlar içinde karşılaştırılmasına ilişkin bulgu ve sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmadaki cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, mezuniyet alanı, lisansüstü eğitim durumu ve çalışma süresi değişkenleri ile katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, alt boyutlara ait ortalamaların iki grubun kendi içinde analiz edilmesi ve her iki okul için sonuçların ayrı olarak ortaya konulması suretiyle karşılaştırmalar yapılmıştır. Görev durumu ve tabiiyet değişkenlerine ait katılımcı sayılarının, bu grupların karşılaştırmasındaki parametrik testlerde istatistiki olarak bir anlam ifade etmeyecek sayıda olması nedeniyle, bu iki değişkene ait karşılaştırmalar bu bölümdeki testlere dâhil edilememiştir.

Araştırmanın “öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi, Bağımsız Örneklem T-testi ile analiz edilerek ve sonuçlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları

Kurum			n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
YTÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	Erkek	24	3,33	0,67	-0,958	0,341
		Kadın	72	3,46	0,50		
	Mesleki gelişimi önemseme	Erkek	24	3,58	0,84	-2,127	0,036*
		Kadın	72	3,95	0,68		
	Mesleki gelişime direnç	Erkek	24	3,29	0,67	2,058	0,042*
		Kadın	72	3,05	0,44		
AÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	Erkek	20	3,49	0,50	-1,063	0,291
		Kadın	49	3,62	0,40		
	Mesleki gelişimi önemseme	Erkek	20	4,16	0,49	0,291	0,772
		Kadın	49	4,11	0,66		
	Mesleki gelişime direnç	Erkek	20	3,22	0,47	2,105	0,039*
		Kadın	49	2,98	0,42		

*p≤0.05

YTÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, “*Mesleki gelişimden zevk alma*” boyutu ortalama puanları erkek ve kadın öğretim görevlileri arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Kadın öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,95) anlamlı olarak erkek öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$: 3,58) yüksektir (t : -2,127; $p\leq 0.05$). Kadın öğretim görevlileri erkek öğretim görevlilerine göre mesleki gelişimlerini daha fazla önemsemektedir. Bununla birlikte, erkek öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişime direnç*” boyutuna ait ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,29) kadın öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$: 3,05) anlamlı olarak daha yüksektir (t : 2,058; $p\leq 0.05$). “*Mesleki gelişimi önemseme*” boyutuna ait tutumun ortalamasının aksine kadın öğretim görevlileri, erkek öğretim görevlilerine kıyasla mesleki gelişime daha çok direnç göstermektedir.

Bu farklılıklara neden olan durumun, öğretim görevlilerinin devlet üniversitesinde kadrolu olarak istihdam edilmiş olmalarından kaynaklanabileceği

gibi katılımcıların öz yeterlilik, motivasyon ya da tükenmişlik duyguları ile ilişkili olduğu düşünülebilir; ayrıca, cinsiyetlere göre iki alt boyutun farklılıklar göstermesinde katılımcılara ait medeni durum, mezuniyet alanı, yaş gibi diğer demografik değişkenlerin de etkili olabileceği düşünülebilir.

AÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanları erkek ve kadın öğretim görevlileri arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Erkek öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişime direnç*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,22) anlamlı olarak kadın öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$: 2,98) daha yüksektir (t : 2,105; $p\leq 0.05$). Kadın öğretim görevlileri, erkek öğretim görevlilerine göre mesleki gelişime daha çok direnç göstermektedirler. Bu durumun bir nedeninin, AÜ’ndeki personel değerlendirme sisteminin her yıl yenilenen iş sözleşmelerinin akıbetini ve dolayısıyla da öğretim görevlilerinin kurumda istihdam edilmelerini etkileyecek sonuçları içinde barındırıyor olması, erkek öğretim görevlilerinin toplumsal rolleri ve sorumluluk algılarına bağlı olarak kaygı düzeylerini ve dolaylı olarak da mesleki gelişime dirençce yönelik tutumlarını pozitif olma yönünde etkiliyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmanın “öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi, Tek Yönlü Varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 14’te gösterilmiştir.

AÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanları yaş grupları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Bununla birlikte, öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişime direnç*” ortalama puanları yaş grupları arasında anlamlı farklılık göstermektedir (F : 3,616; $p\leq 0.05$).

Tablo 14: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Kurum		Yaş	n	$\bar{X}$	S.S.	f	p
YTÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	30 ve altı	15	3,44	0,67	1,616	0,204
		31- 40 arası	42	3,53	0,52		
		41 ve üzeri	39	3,31	0,52		
	Mesleki gelişimi önemseme	30 ve altı	15	3,97	0,74	1,588	0,210
		31- 40 arası	42	3,97	0,69		
		41 ve üzeri	39	3,69	0,77		
	Mesleki gelişime direnç	30 ve altı	15	3,24	0,64	0,631	0,534
		31- 40 arası	42	3,07	0,48		
		41 ve üzeri	39	3,10	0,50		
AÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	30 ve altı	44	3,56	0,45	1,117	0,333
		31- 40 arası	17	3,53	0,42		
		41 ve üzeri	8	3,79	0,32		
	Mesleki gelişimi önemseme	30 ve altı	44	4,13	0,71	0,496	0,611
		31- 40 arası	17	4,03	0,41		
		41 ve üzeri	8	4,30	0,34		
	Mesleki gelişime direnç	30 ve altı	44	2,95	0,34	3,616	0,032*
		31- 40 arası	17	3,27	0,52		
		41 ve üzeri	8	3,13	0,66		

*p≤0.05

Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ile gruplar arasındaki farklılık değerlendirildiğinde, 31-40 yaş arasındaki öğretim görevlileri “*Mesleki gelişime direnç*” ortalama puanı ($\bar{X}$:3,27) anlamlı bir şekilde 30 yaş ve altı öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$:2,95) yüksek olup 30 yaş ve altındaki öğretim görevlilerinin 31-40 yaş arasındaki öğretim görevlilerine göre mesleki gelişime yönelik dirençlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu duruma neden olan bir etkenin, 30 yaş ve altındaki öğretim görevlilerinin yoğunlukla ders saati ve iş yükü daha fazla olan Temel İngilizce Bölümü’nde görevlendirilmiş olmaları ve bu yoğunluktan dolayı mesleki gelişime yönelik dirençlerinin Modern Diller Bölümü’nde çalışan 31-40 yaş grubundaki meslektaşlarına kıyasla daha fazla olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın “öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları mesleki deneyim değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi, Tek Yönlü Varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Kurum		Mesleki Deneyim	n	$\bar{X}$	S.S.	f	p
YTÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	1-5 yıl	5	3,60	0,30	0,475	0,754
		6-10 yıl	30	3,47	0,62		
		11-15 yıl	19	3,46	0,56		
		16-20 yıl	24	3,30	0,46		
		21 yıl ve üzeri	18	3,43	0,59		
	Mesleki gelişimi önemseme	1-5 yıl	5	4,18	0,42	0,639	0,636
		6-10 yıl	30	3,89	0,65		
		11-15 yıl	19	3,92	0,92		
		16-20 yıl	24	3,68	0,82		
		21 yıl ve üzeri	18	3,88	0,64		
	Mesleki gelişime direnç	1-5 yıl	5	3,36	0,71	0,905	0,464
		6-10 yıl	30	3,15	0,62		
		11-15 yıl	19	3,02	0,31		
		16-20 yıl	24	3,00	0,46		
		21 yıl ve üzeri	18	3,20	0,50		
AÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	1-5 yıl	35	3,61	0,48	1,475	0,220
		6-10 yıl	16	3,40	0,40		
		11-15 yıl	7	3,50	0,29		
		16-20 yıl	5	3,77	0,29		
		21 yıl ve üzeri	6	3,81	0,35		
	Mesleki gelişimi önemseme	1-5 yıl	35	4,18	0,72	0,607	0,659
		6-10 yıl	16	3,93	0,59		
		11-15 yıl	7	4,21	0,31		
		16-20 yıl	5	4,07	0,30		
		21 yıl ve üzeri	6	4,27	0,46		
	Mesleki gelişime direnç	1-5 yıl	35	2,93	0,31	1,988	0,107
		6-10 yıl	16	3,14	0,45		
		11-15 yıl	7	3,03	0,39		
		16-20 yıl	5	3,20	0,47		
		21 yıl ve üzeri	6	3,40	0,89		
p≤0.05							

YTÜ YDY ve AÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyutlarına ait ortalama puanları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın “öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları mezuniyet alanı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi, Tek Yönlü Varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 15’te gösterilmiştir.

YTÜ YDY’unda çalışan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” alt boyutları ortalama puanları ile mezuniyet alanı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p\leq 0.05$). Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ile gruplar arasındaki farklılık değerlendirildiğinde;

Lisans eğitimlerini diğer alanlarda tamamlamış öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,82) anlamlı olarak lisans eğitimini Edebiyat alanında yapan öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$: 3,26) yüksektir. Lisans eğitimi Öğretmenlik olan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,99) anlamlı olarak lisans eğitimini Edebiyat alanı üzerine yapan öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$: 3,61) daha yüksektir.

Bu durumun, mezuniyet alanı öğretmenlik olan öğretim görevlilerinin edebiyat bölümünden mezun meslektaşlarına kıyasla mesleki olarak kendilerini daha yeterli görmeleri ve dolayısıyla mesleki gelişime daha fazla ihtiyaç duymadıkları yönündeki inançlarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Öğretmenlik bölümü mezunları, öğretmenlik alan bilgisi ve eğitim uygulamalarına yönelik bilgi ve becerilerinin mesleklerinde ve kariyerlerinde kritik öneme sahip olduğunun bilincindedirler. Bu durumun, onların edebiyat bölümü mezunlarına kıyasla mesleki gelişimi daha fazla önemsemeleri şeklinde yansıdığı düşünülebilir.

Tablo 16: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Kurum		Lisans Eğitimi	n	$\bar{X}$	S.S.	f	p
YTÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	Öğretmenlik (İngilizce ve İngiliz Dili Eğitimi)	50	3,49	0,41	4,340	0,016*
		Edebiyat Grubu (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı)	38	3,26	0,67		
		Diğer	8	3,82	0,48		
	Mesleki gelişimi önemseme	Öğretmenlik (İngilizce ve İngiliz Dili Eğitimi)	50	3,99	0,62	3,987	0,022*
		Edebiyat Grubu (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı)	38	3,61	0,84		
		Diğer	8	4,17	0,60		
	Mesleki gelişime direnç	Öğretmenlik (İngilizce ve İngiliz Dili Eğitimi)	50	3,08	0,41	0,381	0,684
		Edebiyat Grubu (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı)	38	3,12	0,55		
		Diğer	8	3,25	0,89		
AÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	Öğretmenlik (İngilizce ve İngiliz Dili Eğitimi)	38	3,58	0,46	0,010	0,990
		Edebiyat Grubu (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı)	18	3,59	0,38		
		Diğer	13	3,56	0,46		
	Mesleki gelişimi önemseme	Öğretmenlik (İngilizce ve İngiliz Dili Eğitimi)	38	4,11	0,67	0,054	0,947
		Edebiyat Grubu (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı)	18	4,17	0,54		
		Diğer	13	4,11	0,60		
	Mesleki gelişime direnç	Öğretmenlik (İngilizce ve İngiliz Dili Eğitimi)	38	3,07	0,50	0,334	0,717
		Edebiyat Grubu (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı)	18	3,07	0,35		
		Diğer	13	2,95	0,42		

*p≤0.05

AÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyutları ortalama puanları öğretim görevlilerinin mezun oldukları alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Araştırmanın “öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları lisansüstü eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi, Bağımsız Örneklem T-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları

Kurum		Lisansüstü Eğitim	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
YTÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	Yok	31	3,20	0,51	-2,886	0,005*
		Y. lisans/Doktora	64	3,53	0,54		
	Mesleki gelişimi önemseme	Yok	31	3,61	0,70	-2,334	0,022*
		Y. lisans/Doktora	64	3,97	0,73		
	Mesleki gelişime direnç	Yok	31	3,17	0,40	0,783	0,436
		Y. lisans/Doktora	64	3,08	0,56		
AÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	Yok	40	3,48	0,45	-2,243	0,028*
		Y. lisans/Doktora	28	3,71	0,37		
	Mesleki gelişimi önemseme	Yok	40	4,07	0,69	-0,867	0,389
		Y. lisans/Doktora	28	4,20	0,49		
	Mesleki gelişime direnç	Yok	40	3,04	0,38	-0,246	0,807
		Y. lisans/Doktora	28	3,06	0,53		

* $p\leq 0.05$

YTÜ YDY’nda çalışan, yüksek lisans ve / veya doktora derecelerine sahip öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” boyutu ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,53) ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” boyutu ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,97) anlamlı olarak, lisansüstü eğitimi olmayan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,20) ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanından ($\bar{X}$: 3,61) daha yüksektir ($p\leq 0.05$). Lisansüstü eğitim alan öğretim görevlilerinin mesleki gelişimden daha çok zevk aldıkları ve mesleki gelişimlerini önemsedikleri görülmektedir. Bununla birlikte, öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişime direnç*” ortalama puanları ile lisansüstü eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

AÜ YDY’nda çalışan, yüksek lisans ve / veya doktora derecelerine sahip öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” boyutu ortalama puanı ($\bar{X}$:3,71) lisansüstü eğitim olmayan öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$:3,48) anlamlı olarak daha yüksektir. Lisansüstü eğitim alan öğretim görevlilerinin mesleki gelişimden daha fazla zevk aldıkları görülmektedir. Bu duruma neden olan etkenin, lisansüstü eğitimlerine devam eden öğretim görevlilerinin akademik ve bilimsel araştırmalara yöneldikçe alanlarında daha da derinleşmeleri, bunun getirisi olarak bilgi ve beceriye sahip oldukça meslektaşları ve öğrencileri üzerindeki etki alanlarını genişletmelerinden kaynaklı manevi tatminin olduğu düşünülebilir.

Bununla birlikte, AÜ YDY öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişime direnç*” ortalama puanları ile lisansüstü eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın “öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları çalışma süresi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

YTÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanları Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Bununla birlikte, öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişime direnç*” boyutu ortalama puanı Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F:3,096$; $p\leq0.05$).

Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ile gruplar arasındaki farklılık değerlendirildiğinde, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda 2-5 yıl arasında çalışan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişime direnç*” boyutu ortalama puanı ($\bar{X}$:3,49) anlamlı olarak 6-10 yıl arasında çalışan öğretim görevlilerinin ortalama puanı ($\bar{X}$:3,01) ve 11 yıl üzeri çalışan öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$:3,07) daha yüksektir. Bu bulgu, çalışma sürelerinin arttıkça öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik dirençlerinin artış gösterdiği düşündürmektedir. Buna neden olan durumun ise, devlet memuru olarak istihdam edilmiş, kurum ve pozisyon değişikliği gibi radikal değişikliklerin mesleki yaşantıları boyunca çoğunlukla söz konusu

olmayabilecek öğretim görevlilerinin, meslekte geçirdikleri sürelerinin uzadıkça, tükenmişlik duygularının da doğru orantılı olarak artmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Tablo 18: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Kurum		YDY'da Çalışma Süresi	n	Ort.	S.S.	f	p	
YTÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	1 yıldan az-1 yıl	5	3,52	0,35	0,575	0,633	
		2-5 yıl	13	3,31	0,84			
		6-10 yıl	23	3,53	0,36			
		11 yıl ve üzeri	55	3,40	0,55			
	Mesleki gelişimi önemseme	1 yıldan az-1 yıl	5	3,96	0,58	0,473	0,702	
		2-5 yıl	13	3,73	0,85			
		6-10 yıl	23	4,00	0,37			
		11 yıl ve üzeri	55	3,82	0,84			
	Mesleki gelişime direnç	1 yıldan az-1 yıl	5	3,00	0,28	3,096	0,031*	
		2-5 yıl	13	3,49	0,81			
		6-10 yıl	23	3,01	0,39			
		11 yıl ve üzeri	55	3,07	0,45			
	AÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	1 yıldan az-1 yıl	25	3,80	0,32	4,200	0,009*
			2-5 yıl	37	3,45	0,47		
			6-10 yıl	4	3,38	0,14		
			11 yıl ve üzeri	3	3,62	0,40		
Mesleki gelişimi önemseme		1 yıldan az-1 yıl	25	4,45	0,41	4,950	0,004*	
		2-5 yıl	37	3,92	0,67			
		6-10 yıl	4	3,84	0,42			
		11 yıl ve üzeri	3	4,33	0,23			
Mesleki gelişime direnç		1 yıldan az-1 yıl	25	2,94	0,45	2,087	0,111	
		2-5 yıl	37	3,07	0,45			
		6-10 yıl	4	3,05	0,19			
		11 yıl ve üzeri	3	3,60	0,40			

*p<0.05

*p≤0.05

AÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” boyutları ortalama puanları Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p \leq 0.05$). Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi ile gruplar arasındaki farklılık değerlendirildiğinde, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda 1 yıldan az-1 yıl arasında çalışan öğretim görevlilerinin, “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,80) ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 4,45) anlamlı olarak 2-5 yıl arasında çalışan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*”

ortalama puanından ($\bar{X}$: 3,45) ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanından ($\bar{X}$: 3,92) daha yüksektir.

Bu bulgular, çoğunluğu 30 yaş ve altındaki AÜ YDY’unda ilk çalışma yılı içinde olan öğretim görevlilerinin, 2-5 yıldır kurumda çalışmakta olan meslektaşlarına kıyasla, mesleki gelişim konusunda daha istekli, motive olduklarını ve mesleki gelişimi daha fazla önemsediklerini düşündürmektedir. Bu gruptaki öğretim görevlilerinin sözleşmeli olarak istihdam edilmiş olmaları nedeniyle mesleki gelişimi, AÜ YDY’daki kariyerlerinin sürekliliği, kendi kişisel bilgi ve becerilerini gelişimi ve mevcut öğrencilerinin başarıya ulaşmaları için bir gereklilik olarak algıladıkları yönünde yorumlanabilir. Bu gereklilik durumunun ise bir memnuniyetsizlik yaratmadığı, 2-5 yıl grubu ile ortaya çıkan anlamlı farkın da işaret ettiği üzere, mesleki gelişimlerine daha fazla zevk alarak eğildikleri bulgusu ile desteklenmektedir.

Bununla birlikte, AÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişime direnç*” ortalama puanı ile Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışma süreleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

4.3. Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Çalışılan Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Altınbaş Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının çalıştıkları kurumlar arasında karşılaştırılmasına ilişkin bulgu ve sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmadaki cinsiyet, yaş, mezuniyet alanı, lisansüstü eğitim durumu, idari görev, tabiiyet değişkenleri ile katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı, alt boyutlara ait ortalamaların iki grup arasında analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Mesleki deneyim ve çalışma süresi değişkenlerine ait katılımcı sayılarının kurumlar arasında farklı aralıklarda dağılım göstermesi, bu grupların karşılaştırılmasının parametrik testlerde istatistiki olarak bir anlam ifade etmeyecek sayılarda olması nedeniyle, bu iki değişkene ait karşılaştırmalar bu bölümdeki testlere dâhil edilememiştir.

Araştırmanın “öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi, Bağımsız Örneklem T-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Araştırmada cinsiyetlere göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyut puanları çalışılan kurumlar arasında karşılaştırıldığında,

YTÜ YDY’nda ve AÜ YDY’nda çalışan erkek öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ve “*Mesleki gelişime direnç*” ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 19: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları

Cinsiyet		Kurum	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Erkek	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	24	3,33	0,67	-0,895	0,376
		AÜ YDY	20	3,49	0,50		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	24	3,58	0,84	-2,705	0,010*
		AÜ YDY	20	4,16	0,49		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	24	3,29	0,67	0,403	0,689
		AÜ YDY	20	3,22	0,47		
Kadın	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	72	3,45	0,50	-1,863	0,065
		AÜ YDY	49	3,62	0,40		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	72	3,95	0,68	-1,313	0,192
		AÜ YDY	49	4,11	0,66		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	72	3,05	0,44	0,896	0,372
		AÜ YDY	49	2,98	0,42		

* $p\leq 0.05$

Bununla birlikte, AÜ YDY’nda çalışan erkek öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 4,16) YTÜ YDY’nda çalışan erkek öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$: 3,58) anlamlı olarak daha yüksektir (t: -2,705; $p\leq 0.05$). AÜ YDY’nda çalışan erkek öğretim görevlilerinin, YTÜ YDY’nda çalışan erkek meslektaşlarına kıyasla mesleki gelişimi daha çok önemsedikleri görülmektedir.

Bu durumun, öğretim görevlilerinin söz konusu Yüksekokullardaki istihdam edilme şekillerinden kaynaklandığı; AÜ YDY’nda çalışan erkek öğretim görevlilerinin -YTÜ YDY’nda tam zamanlı ve kadrolu olarak devlet memuru

statüsünde çalışan meslektaşlarının aksine- sözleşmelerinin yıl bazında yenilenmesine ve maaş artışlarına direkt etki eden performans değerlendirme sisteminde çalışıyor olmalarının yarattığı kaygı hislerinin, mesleki gelişimi daha fazla önemsemeleri şeklinde yansıdığı düşünülebilir.

Araştırmanın “öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi, Bağımsız Örneklem T-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Araştırmada katılımcıların yaş gruplarına göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyut puanları çalışılan kurumlar arasında karşılaştırıldığında, YTÜ YDY ve AÜ YDY’nda 30 yaş ve altındaki öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 20: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları

Yaş		Kurum	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
30 ve altı	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	15	3,44	0,67	-0,774	0,442
		AÜ YDY	44	3,56	0,45		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	15	3,97	0,74	-0,745	0,459
		AÜ YDY	44	4,13	0,71		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	15	3,24	0,64	2,275	0,027*
		AÜ YDY	44	2,95	0,34		
31- 40 arası	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	42	3,53	0,52	-0,056	0,955
		AÜ YDY	17	3,53	0,42		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	42	3,97	0,69	-0,371	0,712
		AÜ YDY	17	4,03	0,41		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	42	3,07	0,48	-1,445	0,154
		AÜ YDY	17	3,27	0,52		
41 ve üzeri	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	39	3,31	0,52	-2,512	0,016*
		AÜ YDY	8	3,79	0,32		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	39	3,69	0,77	-2,142	0,038*
		AÜ YDY	8	4,30	0,34		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	39	3,10	0,50	-0,109	0,913
		AÜ YDY	8	3,13	0,66		

* $p\leq 0.05$

Bulgulara göre, YTÜ YDY’nda 30 yaş ve altındaki öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişime direnç*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,24) AÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$: 2,95) anlamlı olarak daha yüksektir (t : 2,275; $p \leq 0.05$). AÜ YDY’nda çalışan 30 yaş ve altındaki öğretim görevlilerinin, YTÜ YDY’nda çalışan aynı yaş grubundaki öğretim görevlilerine kıyasla mesleki gelişime yönelik daha fazla direnç gösterdikleri söylenebilir. Bu duruma, kurumların içindeki bulguların sunulduğu bölümde de ifade edildiği üzere, 30 yaş ve altındaki AÜ YDY öğretim görevlilerinin ağırlıklı olarak iş yükü ve ders saati daha yoğun olan Temel İngilizce Bölümü’nde istihdam edilmiş olmalarının ve aynı zamanda mevcut performans değerlendirme kriterleri çerçevesinde zorunlu tutulan ve kendi belirledikleri mesleki gelişim aktivitelerine katılarak toplamaları gereken puan hedeflerinin yarattığı psikolojik baskının neden olduğu düşünülebilir.

31-40 yaş arasında Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyutları ortalama puanları YTÜ YDY ve AÜ YDY’da çalışan öğretim görevlileri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

41 yaş ve üzerinde AÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,79) ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 4,30) anlamlı olarak YTÜ YDY’nda çalışan aynı yaş grubundaki öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 3,31) ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ($\bar{X}$: 3,69) puanından anlamlı olarak daha yüksektir ($p \leq 0.05$). Bu durum AÜ YDY’nda çalışan 30 yaş ve altındaki öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik direnç gösterdikleri bulgusunun aksine, 41 yaş ve üzerindeki grubun YTÜ YDY’daki aynı yaş grubundaki meslektaşlarına kıyasla, mesleki gelişimi daha fazla önemsemeleri ve mesleki gelişimden zevk almalarına yönelik daha pozitif tutuma sahip olmaları dikkat çekicidir. Bu durumun nedeninin, AÜ YDY’daki 41 yaş ve üzeri grubun öz yeterlilik algıları ve mesleki gelişime yönelik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması ve mesleki gelişim aktivitelerinin artık onlar için keyif alınacak bir eyleme dönüşmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Mesleki gelişimi önemseme tutumlarında görülen anlamlı farka ilişkin olarak yine, AÜ YDY’nda yürürlükte olan performans değerlendirme sisteminin bu yaş grubu için de mesleki gelişim aktivitelerine önem vermeleri gerektirdiği yönünde bir baskı yarattığı söylenebilir.

Araştırmanın “öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları mezuniyet alanı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi, Bağımsız Örneklem T-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları

Mezuniyet Alanı		Kurum	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Öğretmenlik (İngilizce ve İngiliz Dili Eğitimi)	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	50	3,49	0,41	-1,052	0,296
		AÜ YDY	38	3,58	0,46		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	50	3,99	0,62	-0,838	0,404
		AÜ YDY	38	4,11	0,67		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	50	3,08	0,41	0,119	0,906
		AÜ YDY	38	3,07	0,50		
Edebiyat Grubu (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı)	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	38	3,26	0,67	-1,921	0,060
		AÜ YDY	18	3,59	0,38		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	38	3,61	0,84	-2,566	0,013*
		AÜ YDY	18	4,17	0,54		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	38	3,12	0,55	0,349	0,729
		AÜ YDY	18	3,07	0,35		
Diğer	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	8	3,82	0,48	1,207	0,242
		AÜ YDY	13	3,56	0,46		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	8	4,17	0,60	0,218	0,830
		AÜ YDY	13	4,11	0,60		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	8	3,25	0,89	1,043	0,310
		AÜ YDY	13	2,95	0,42		

*p≤0.05

Lisans eğitimlerini öğretmenlik alanında tamamlayan öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyut puanları, çalıştıkları kurumlar arasında anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0.05).

AÜ YDY’nda çalışan ve lisans eğitimini Edebiyat alanında tamamlamış öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanı ($\bar{X}$: 4,17) YTÜ YDY’nda aynı alandan mezun öğretim görevlilerinin ortalama puanından ($\bar{X}$: 3,61) anlamlı olarak daha yüksektir (t:-2,566; p≤0.05). Bununla birlikte, “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ve “*Mesleki gelişime direnç*” boyutlarına ait ortalama puanlar, çalışılan kurumlara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>0.05).

Lisans eğitimi diğer alanlarda tamamlamış öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyut puanları ile çalışılan kurum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın “öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları lisansüstü eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi, Bağımsız Örneklem T-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Lisansüstü eğitimi olmayan ve AÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin “Mesleki gelişimden zevk alma” boyutu ortalama puanı ($\bar{X}$:3,48) ve “Mesleki gelişimi önemseme” ortalama puanı ($\bar{X}$:4,07) YTÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin “Mesleki gelişimden zevk alma” boyutu ortalama puanı ($\bar{X}$:3,20) ve “Mesleki gelişimi önemseme” boyutu ortalama puanından ($\bar{X}$:3,61) anlamlı olarak daha yüksektir ($p\leq 0.05$). Bu durum, Tablo 11’de gösterilerek açıklanan Bağımsız Örneklem T-testindeki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, “Mesleki gelişime direnç” boyutuna ait ortalama puanları ile çalışılan kurum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Tablo 22: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Lisansüstü Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları

Lisansüstü Eğitim		Kurum	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Yok	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	31	3,20	0,51	-2,494	0,015*
		AÜ YDY	40	3,48	0,45		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	31	3,61	0,70	-2,788	0,007*
		AÜ YDY	40	4,07	0,69		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	31	3,17	0,40	1,424	0,159
		AÜ YDY	40	3,04	0,38		
Y. Lisans / Doktora	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	65	3,53	0,54	-1,649	0,103
		AÜ YDY	29	3,71	0,37		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	65	3,97	0,73	-1,513	0,134
		AÜ YDY	29	4,20	0,49		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	65	3,08	0,56	0,146	0,885
		AÜ YDY	29	3,06	0,53		

*p≤0.05

Lisansüstü eğitimi kapsamında yüksek lisans ve/veya doktora eğitimlerini tamamlamış öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyutlarına ait ortalama puanları ile çalışılan kurum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Araştırmanın “öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları görev durumu değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi, Bağımsız Örneklem T-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 23’te gösterilmiştir.

AÜ YDY’nda öğretim görevlisi olarak çalışan katılımcıların “*Mesleki gelişimden zevk alma*” boyutu ortalama puanı ($\bar{X}$:3,57) ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanı ($\bar{X}$:4,11) YTÜ YDY’nda çalışan katılımcılara ait “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ortalama puanı ($\bar{X}$:3,40) ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanından ($\bar{X}$:3,82) anlamlı olarak daha yüksektir ($p\leq 0.05$). Bununla birlikte, “*Mesleki gelişime direnç*” ortalama puanı çalışılan kurumlar arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 23: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Görev Durumu Değişkenine Göre Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları

Görev		Kurum	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Öğretim Görevlisi	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	89	3,40	0,55	-2,018	0,045*
		AÜ YDY	62	3,57	0,44		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	89	3,82	0,74	-2,516	0,013*
		AÜ YDY	62	4,11	0,63		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	89	3,10	0,50	0,536	0,215
		AÜ YDY	62	3,06	0,46		
İdari Görev	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	7	3,71	0,43	0,268	0,793
		AÜ YDY	7	3,66	0,36		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	7	4,30	0,55	0,180	0,860
		AÜ YDY	7	4,25	0,53		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	7	3,20	0,68	0,902	0,385
		AÜ YDY	7	2,94	0,32		
*p≤0.05							

İdari görevde çalışan öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyutlarının ortalama puanları çalışılan kurumlar arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Araştırmanın “öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları tabiiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi, Bağımsız Örneklem T-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 24’te gösterilmiştir.

AÜ YDY’nda çalışan Türk öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ortalama puanı ($\bar{X}$:3,58) ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanı ($\bar{X}$:4,18) YTÜ YDY’nda çalışan Türk öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ortalama puanı ($\bar{X}$:3,38) ve “*Mesleki gelişimi önemseme*” ortalama puanından ($\bar{X}$:3,86) anlamlı olarak daha yüksektir ($p \leq 0,05$). Türk öğretim görevlilerinin “*Mesleki gelişime direnç*” boyutu ortalama puanı çalışılan kurumlar arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 24: Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Puanlarının Tabiiyet Değişkenine Göre Kurumlar Arasında Karşılaştırılmasına İlişkin T-testi Sonuçları

Tabiiyet		Kurum	n	$\bar{X}$	S.S.	t	p
Türk	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	83	3,38	0,54	-2,357	0,020*
		AÜ YDY	61	3,58	0,41		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	83	3,86	0,77	-2,637	0,009*
		AÜ YDY	61	4,18	0,63		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	83	3,01	0,41	0,534	0,594
		AÜ YDY	61	2,97	0,31		
Yabancı Uyruklu	Mesleki gelişimden zevk alma	YTÜ YDY	13	3,70	0,54	0,354	0,727
		AÜ YDY	8	3,61	0,60		
	Mesleki gelişimi önemseme	YTÜ YDY	13	3,83	0,49	0,529	0,603
		AÜ YDY	8	3,73	0,34		
	Mesleki gelişime direnç	YTÜ YDY	13	3,75	0,63	0,472	0,643
		AÜ YDY	8	3,60	0,86		
*p≤0.05							

Yabancı uyruklu öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyutları ortalama puanı çalışılan kurumlar arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.4. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgu ve Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, YTÜ YDY ve AÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılan, Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği’nin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Pearson Korelasyon testine ait bulgulara yer verilmiştir.

Öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği alt boyutlarına ait korelasyon analizi sonuçları Tablo 25’te gösterildiği gibidir.

Tablo 25: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Alt Boyutlarının Çalışılan Kurumlar Değişkeni Pearson Korelasyon Analizi

Kurum			Mesleki gelişimden zevk alma	Mesleki gelişimi önemseme	Mesleki gelişime direnç
YTÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	r			
		p			
	Mesleki gelişimi önemseme	r	,855**		
		p	,000		
	Mesleki gelişime direnç	r	-,257*	-,373**	
		p	,012	,000	
AÜ YDY	Mesleki gelişimden zevk alma	r			
		p			
	Mesleki gelişimi önemseme	r	,742**		
		p	,000		
	Mesleki gelişime direnç	r	-,276*	-,276*	
		p	,022	,022	

*p≤0.05, **p≤0.01

YTÜ YDY ve AÜ YDY’nda çalışan öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik Korelasyon analizine ait bulgular değerlendirildiğinde,

YTÜ YDY’nda “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ile “*Mesleki gelişimi önemseme*” boyutları arasında pozitif yönde, güçlü (r:0,855); “*Mesleki gelişime direnç*” boyutu arasında ise negatif yönlü, zayıf düzeyde (r:-0,257) ve anlamlı bir ilişki vardır (p≤0.05, p≤0.01). YTÜ YDY’nda çalışmakta olan öğretim görevlilerinin

“Mesleki gelişimden zevk alma” ve *“Mesleki gelişimi önemseme”* alt boyutlarına ilişkin tutumları pozitif yönde arttıkça, mesleki gelişime yönelik dirençlerinin azalacağı düşünülebilir.

AÜ YDY’nda *“Mesleki gelişimden zevk alma”* ile *“Mesleki gelişimi önemseme”* boyutları arasında pozitif yönlü, güçlü ($r:0,742$); *“Mesleki gelişime direnç”* boyutu arasında ise negatif yönlü, zayıf düzeyde ($r:-0,276$) ve anlamlı bir ilişki vardır ($p\leq0.05$, $p\leq0.01$). Bu kurumda çalışan öğretim görevlilerinin *“Mesleki gelişimden zevk alma”* ve *“Mesleki gelişimi önemseme”* alt boyutlarına ilişkin tutumları pozitif yönde arttıkça, mesleki gelişime yönelik dirençlerinin azalacağı ifade edilebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde yapılan analizlerden neticesinde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak araştırmacı ve uygulayıcılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında, söz konusu yükseköğretim kurumlarda çalışan öğretim görevlilerinin tutumlarının karşılaştırılması neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1- Devlet ve vakıf üniversitesindeki öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ortalama puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, vakıf üniversitesinde çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının devlet üniversitesinden daha olumlu yönde olduğu görülmektedir. Vakıf üniversitesindeki öğretim görevlilerinin, devlet üniversitesindeki meslektaşlarına göre mesleki gelişimden daha fazla zevk aldıkları ve benzer şekilde mesleki gelişimi daha çok önemsedikleri söylenebilir. Devlet ve vakıf üniversitesinde çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik dirençleri aynı kararsızlık düzeyindedir. Araştırmada ulaşılan bulgular, söz konusu devlet ve vakıf üniversitesi yüksekokullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermiştir.

2- Devlet ve vakıf üniversitesinde çalışan öğretim görevlilerinin, ölçeğin alt boyutları ortalama puanları aynı sıralamayla, “*Mesleki gelişimi önemseme*”, “*Mesleki gelişimden zevk alma*” ve “*Mesleki gelişime direnç*” şeklinde olmuştur. Bu sonuç, her iki grubun genel olarak mesleki gelişimden zevk almaktan çok, mesleki gelişimi daha fazla dikkate aldıklarını düşündürmektedir. Bu doğrultuda, her iki kurumdan katılımcıların mesleki gelişime yönelik pozitif tutumları, Arıkan (2002), Ruberto (2003), Karaaslan (2003), Al-Belushi (2009), Moore (2009), Seyoum (2011) ve Muyan’ın (2013) çalışmalarındaki öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik pozitif yöndeki tutumlarına ilişkin bulgular ile benzerlik göstermektedir.

3- Devlet üniversitesindeki öğretim görevlileri, mesleki gelişime dair konuları sıkıcı ve bu konuda yapılanları gereksiz bulmamakta ve mesleki gelişimleri konusunda uğraşmaktan kesinlikle zevk almaktadırlar. Buna ek olarak, mesleki gelişim onlar için üzerinde yoğunlaşılacak kadar önemli bir konudur. Vakıf üniversitesindeki öğretim görevlilerinin devlet üniversitesindeki meslektaşlarından farklı olarak, kesinlikle katılmakta oldukları iki fikir ise, “öğretmenlik mesleğinde gelişimin olmazsa olmaz bir durum olduğu” ve “mesleki gelişim konusunda uğraşmaktan zevk aldıklarıdır”. Vakıf üniversitesinden katılımcılar, mesleki gelişimleri konusunda yapılanları kesinlikle gereksiz bulmamakta ve mesleki gelişimin üzerinde kesinlikle yoğunlaşılacak kadar önemli bir konu olduğuna dair bir tutum göstermişlerdir. Her iki üniversiteden katılımcıların pozitif yöndeki tutumlarının görüldüğü bu sonuçlar, Pesce'nin (2015) ve Irgatoğlu'nun (2017) çalışmalarında görülen öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik zayıf pozitif tutumlarına ilişkin sonuçlardan farklılık göstermiştir. Bu bulgular neticesinde ulaşılabilecek en önemli yargı, vakıf üniversitesindeki öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi, “olmazsa olmaz” olarak görmeleri nedeniyle devletteki meslektaşlarından farklı olarak gelişme hayati önem atfetmeleridir.

Alt boyutların maddelerine ait ortalamaların işaret ettiği ve her iki grupta farklı maddeleri öne çıkaran “kesinlikle katılıyorum” ifadesi dikkat çekicidir. Bu durum, vakıf üniversitesindeki öğretim görevlilerinin, mesleki gelişim konusunda yapılanları daha fazla önemsediklerini; mesleki gelişimin olmazsa olmaz bir durum olduğunu ve mesleki gelişimin üzerinde yoğunlaşılması gereken önemli bir konu olduğuna dair tutumlarının, devlet üniversitesindeki meslektaşlarına kıyasla çok daha güçlü olduğunu düşündürmektedir. Oysa, devlet üniversitesindeki öğretim görevlilerinin tutumlarının en güçlü olduğu madde mesleki gelişim konusunda uğraşmaktan zevk aldıklarıdır. Bu bulgu, Sabuncuoğlu'nun (2006) çalışmasındaki üniversitede görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin kısmi olarak mesleki gelişime yönelik olumsuz yöndeki tutumlarına ve Alqahtani'nin (2018) çalışmasındaki devlet okullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişim aktivitelerine sadece zorunlu oldukları için katıldıkları yönündeki bulgular ile farklılık göstermiştir.

Öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları alt boyutları ile cinsiyet, yaş, mezuniyet alanı, tabiiyet, mesleki deneyim, lisansüstü öğrenim, görev

durumu, okuldaki çalışma süresi değişkenleri arasındaki anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

4- Araştırmada, tutumlara ilişkin kurumlar içindeki karşılaştırmada katılımcıların mesleki gelişimden zevk alma alt boyutu puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak diğer boyutların analizinden elde edilen sonuçlara göre, devlet üniversitesinde çalışan kadın öğretim görevlileri, erkek meslektaşlarına kıyasla mesleki gelişimi daha fazla önemsemektedirler. Her iki kurumun kendi içlerindeki karşılaştırmanın ortaya koyduğu bir diğer bulgu da hem devlet ve hem vakıf üniversitesinde çalışan kadın öğretim görevlilerinin, erkek meslektaşlarına kıyasla mesleki gelişime yönelik daha fazla direnç gösterdikleridir. Bu sonuç, Muyan (2013), Pesce (2015), Doğan ve Yağız'ın (2015) çalışmalarındaki kadın öğretim görevlilerinin erkek meslektaşlarına kıyasla mesleki gelişimi daha çok önemseyerek mesleki gelişim aktivitelerine daha fazla katılmak istedikleri yönündeki sonuç ile farklılık göstermiştir.

Kurumlar arasında cinsiyet değişkenine göre ortalama puanlar arasındaki anlamlı farklılıklara ilişkin ulaşılan sonuçlar, mesleki gelişimden zevk alma ve mesleki gelişimi önemseme alt boyutları için her iki gruptaki öğretim görevlileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Ancak, mesleki gelişimi önemseme boyutunda her iki kurumdaki erkek öğretim görevlileri arasında farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre, vakıf üniversitesindeki erkek öğretim görevlileri mesleki gelişimi, devlet üniversitesinde çalışmakta olan erkek meslektaşlarından daha fazla önemsemektedirler. Cafarella ve Zinn (1999, 247) kurumda kadrolu olarak çalışmayı mesleki gelişimi sürdürmeye yönelik engelleyici olası demotive eden faktörler arasında listelemektedir. Dolayısıyla, vakıf üniversitesinde çalışanların sözleşmeli, devlet üniversitesinde çalışan öğretim görevlilerinin kadrolu statüde istihdam edilme durumlarına bağlı olarak, sözleşmelerinin yenilenmemesi nedeniyle işini kaybetme korkusu temelinde gelişen kaygı ve endişe duygularının, devlet üniversitesindeki meslektaşlarına kıyasla vakıf üniversitesindeki erkek öğretim görevlilerinde daha fazla bulunabileceği, bu durumun da onların mesleki gelişimi daha fazla önemsemelerine neden olduğu düşünülebilir. Diğer yandan, Reevy ve Deason (2014) bu durumun, sözleşmeli öğretmenlerin pozisyonları nedeniyle gelişen kaygı, endişe ve strese duyguları ile başa çıkma reaksiyonlarından birisi olarak görülen, bu duyguları yaratan duruma ya da etkene angaje olmalarından

kaynaklandığını (Compas ve diğ., 2001, 92) yaptıkları bir çalışma ile göstermişlerdir. Sözleşmeli olarak çalışmak, kadrolu iş bulamamanın kaygıların getirisi olarak organizasyon kültürüne ve adanmışlığa bağlı olmaya neden olmaktadır. Benzer şekilde, Bayram'ın (2009, 89) devlet okullarında sözleşmeli öğretmenlerin görüşlerini araştırdığı çalışması da sözleşmeli olarak çalışan öğretmenlerin %95'nin tekrar istihdam edilmeleri yönünde kaygı taşıdıklarına ilişkin bulgular bu görüşü destekler yöndedir. Bu nedenle, vakıf üniversitesindeki erkek öğretim görevlilerinin mesleki gelişimlerini daha fazla önemsemek 'zorunda' kaldıkları düşünülebilir.

5- Araştırmaya devlet üniversitesinden 30 yaş ve altı yaş aralığındaki katılımcıların oranı %16 iken, bu oran vakıf üniversitesinde %64'tür. 31-40 yaş aralığındaki katılımcıların oranı devlet üniversitesinde %44 iken, bu oran bu yaş aralığı için vakıf üniversitesinde %17'dir. Son grup olan, 41 yaş ve üzeri grubunda devlet üniversitesinden %40 ve vakıf üniversitesinden %11 oranında katılımcı bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, devlet üniversitesinden 31 ve üstü yaş grubu oranı toplamda %84 iken, vakıf üniversitesinde bu grubun oranı %36'dır. Bu dağılım ekseninde yapılan analizlerde, bu yaş gruplarında kurumlar içinde aranan anlamlı farka ilişkin tek sonuç, vakıf üniversitesinde 30 yaş ve altındaki öğretim görevlilerinin, 31-40 yaş arasındaki meslektaşlarından daha fazla mesleki gelişime direnç gösterdikleridir.

Kurumlar arasında yaş değişkenine göre alt boyutlar arasında anlamlı farkların bulunduğu gruplar ise, 30 yaş ve altı ile 41 yaş ve üzeri gruplarıdır; 31-40 yaş arasındaki öğretim görevlilerinin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen sonuç, Şentuna'nın (2002) çalışmasındaki, meslekteki ilk 5 yılı içinde olan öğretim görevlilerinin 5 yıl ve üzeri görev yapmakta olanlara kıyasla hizmet içi eğitimlerdeki içeriğe daha fazla ilgi gösterdikleri yönündeki bulgudan farklı olarak, vakıf üniversitesinde çalışan 30 yaş ve altındaki öğretim görevlilerinin, devlet üniversitesinde çalışan aynı yaş grubundaki meslektaşlarına kıyasla, mesleki gelişime yönelik daha fazla direnç gösterdikleri yönündedir. Bu direncin, vakıf üniversitesinde çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişim aktivitelerine sürekli katılım göstermelerinin zorunlu olduğu gerçeği ve bu duruma ilişkin olarak Sixel'in (2003) çalışmasında ifade edilen yürütülmesi zorunlu olan mesleki gelişim planlamalarının katılımcıların öğrenimlerine olumlu yönde motivasyon yaratmadığı yönündeki nedenlerden

kaynaklandığı düşünülebilir. Bu durumun bir diğer nedeni de AÜ YDY’nda 30 yaş ve altında görev yapan öğretim görevlilerinin yoğunlukla iş yükü ve sorumlulukları daha fazla olan Temel İngilizce Bölümü’nde görevlendirilmeleri ve bu durumun bir getirisi olarak da, hem zorunlu olan hem de akademik yıl sonunda performans değerlendirmesinde puan toplama sistemine dayalı olan mesleki gelişim aktivitelerine karşı olumsuz yöndeki tutumları olabilir.

Bununla birlikte, vakıf üniversitesinde çalışan 41 yaş ve üzerindeki öğretim görevlileri, devlet üniversitesinde çalışan aynı yaş grubundaki meslektaşlarına kıyasla, mesleki gelişimden daha fazla zevk almakta ve mesleki gelişimi daha fazla önemsemektedirler. Özellikle yabancı dil öğretiminin söz konusu olduğu durum ve ortamlar dikkate alındığında deneyimli ve deneyimsiz öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine ilişkin algı ve tutumlarına yönelik belli başlı bazı farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Richards ve Farrell’e göre (2005, 7) deneyimli öğretmenler, öğrenci öğrenmeleri ile ilgili derin bir anlayışa ve mesleki bilgiye sahip olmakla birlikte, geçmiş deneyimlerinden içgüdüsel muhakemeler yapabilmekte, farklı bilgileri birbirine bağlayarak kullanabilmekte, ders planlamalarını çok daha etkili şekilde yapabilmektedirler. Ancak, vakıf üniversitesindeki 41 yaş ve üzeri grubun, diğer yaş gruplarına kıyasla mesleki gelişimi daha fazla önemsediklerine ilişkin sonuç, alan yazında karşımıza çıkan deneyimli öğretmenlerin mesleki gelişim aktivitelerine yönelik ihtiyaç ve heveslerinin genç öğretmenlere kıyasla daha az olduğu düşüncesi Tevs (1996) ile Doğan ve Yağız’ın (2015) çalışmalarındaki deneyimin artıkça mesleki gelişime yönelik aktivitelere katılımın ve isteğin giderek azaldığı yönündeki bulgular ile örtüşmemektedir. Bu sonuca etken olan durumun, vakıf üniversitesinde çalışan erkek öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi daha fazla önemsemelerinin nedenlerinden biri olabileceği önermesindeki gibi, vakıf üniversitesindeki öğretim görevlilerinin sözleşmeli olarak istihdam edilmiş olmaları ve bunun ardındaki kaygılarla ilgili olduğu düşünülebilir.

6- Araştırma sonucunda devlet ve vakıf üniversitesinden katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumları ile meslekteki deneyimleri değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

7- Devlet ve vakıf üniversitesinden katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumları ile mezuniyet alanı değişkeni arasında anlamlı farkın çalışılan kurumlar içinde

incelendiğinde ulaşılan sonuçlar, sadece devlet üniversitesinde çalışmakta olan ve lisans eğitimlerini öğretmenlik, edebiyat ve diğer alanlarda tamamlayan öğretim görevlileri arasında farklılık olduğunu göstermiştir. Araştırmadaki bu bulgu, Seyoum' un (2011) çalışmasındaki öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre mesleki gelişime yönelik tutumlarının değişiklik göstermediği bulgusundan farklıdır: devlet üniversitesinde çalışmakta olan ve lisans eğitimlerini diğer alanlarda tamamlayanlar, edebiyat alanından mezun öğretim görevlilerine kıyasla, mesleki gelişimden daha fazla zevk almaktadırlar. Ayrıca, devlet üniversitesinde çalışan ve lisans eğitimi öğretmenlik olan öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi, edebiyat bölümü mezun meslektaşlarından daha fazla önemsedikleri söylenebilir.

Devlet ve vakıf üniversiteleri arasında, mezuniyet alanı değişkenine göre alt boyutların ortalamaları ile mesleki gelişime yönelik tutumları alt boyutları arasında anlamlı farkın bulunduğu tek grup, lisans eğitimini edebiyat alanında tamamlayan öğretim görevlileri arasındadır. Eldeki sonuçlara göre, vakıf üniversitesinde çalışan dil ve edebiyat bölümlerinden mezun öğretim görevlilerinin, devlet üniversitesinde çalışmakta olan aynı gruptaki meslektaşlarına kıyasla mesleki gelişimi daha çok önemsedikleri görülmektedir. Bu durumun, vakıf üniversitesinde çalışan ve öğretmenlik alanından mezun öğretim görevlilerinin, dil ve edebiyat alanından mezun öğretim görevlilerine kıyasla öğretmenlik mesleğine ilişkin pedagojik ve alan bilgilerinin daha derin olduğuna ve buna bağlı olarak öz yeterliliklerine yönelik inançlarının daha olumlu yönde olabileceğinden kaynaklandığı düşünülebilir.

8- Araştırmanın ulaştığı bir diğer bulgu, çalışılan kurumların kendi içlerindeki farklılıklara bakıldığında, devlet üniversitesindeki öğretim görevlilerinin mesleki gelişimle yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiğidir. Buna göre, devlet üniversitesinde çalışmakta olan ve yüksek lisans / doktora eğitimi almış olan öğretim görevlilerinin, bu eğitime sahip olmayan yine aynı kurumda çalışan meslektaşlarına kıyasla, mesleki gelişimden daha fazla zevk aldıkları ve mesleki gelişimlerini daha çok önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Vakıf üniversitesinde lisansüstü eğitimi almış öğretim görevlilerinin, aynı kurumda çalışan ve lisansüstü eğitim almamış meslektaşları ile kıyaslandığında ise, sadece mesleki gelişimden daha fazla zevk aldıkları görülmüştür; bu grup için devlet üniversitesinde olduğu gibi mesleki gelişimi önemseme boyutunda anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Her iki gruptaki öğretim görevlilerinin lisansüstü eğitim durumları ve mesleki gelişime direnç göstermeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Mesleki gelişim alt boyutlarına ait tutumların kurumlar arasında lisansüstü eğitim değişkenine göre incelendiğine elde edilen sonuçlar, vakıf üniversitesinde çalışan ve lisansüstü eğitime sahip olmayan öğretim görevlilerinin, devlet üniversitesinde aynı gruptaki meslektaşlarına göre mesleki gelişimden daha fazla zevk aldıklarını ve mesleki gelişimlerini daha fazla önemsediklerini göstermektedir.

Devlet ve vakıf üniversitesindeki gruplar içinde yüksek lisans veya doktora eğitimi durumuna bakıldığında, lisans mezuniyeti sonrası öğrenimlerine devam etmiş öğretim görevlilerinin, aynı kurumda çalışan ve eğitimlerine devam etmemiş meslektaşlarına kıyasla mesleki gelişimi daha fazla önemsedikleri ve mesleki gelişimden daha çok zevk aldıkları görüldüğünden, eğitim düzeyinin mesleki gelişime yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

9- Öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ortalamaları ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın varlığına ilişkin ulaşılan bulgulara göre, devlet üniversitesindeki öğretim görevlilerinin çalışma süreleri ile mesleki gelişimden zevk alma ve mesleki gelişimi önemsemeleri alt boyutlarına ait ortalamalarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu gruptaki anlamlı farklar, mesleki gelişime direnç boyutunda, 2-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl üzeri çalışanlarda bulunmuştur. Devlet üniversitesi için elde edilen sonuçlar, çalışma süresinin arttıkça öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik dirençlerinin artış gösterdiğini düşündürmektedir. Vakıf üniversitesindeki durum incelendiğinde ise, öğretim görevlilerinin çalışma süreleri ile mesleki gelişimden zevk alma ve mesleki gelişimi önemsemeleri ortalama puanları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Joy'a göre (2002, 107) profesyonel eğitimciler tarafından ve yaygın olarak kabul gören bir inanış, kendi öğretim yöntemlerini oluşturarak sağlamlaştırmış tecrübeli öğretmenlerin aksine mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yeniliklere daha açık olduğudur. Bu fikirle örtüşen şekilde, vakıf üniversitesinde 1 ve 1 yıldan az süredir çalışmakta olan öğretim görevlilerinin 2-5 yıldır aynı kurumda çalışmakta olan meslektaşlarına kıyasla, mesleki gelişimden daha fazla zevk aldıkları ve mesleki gelişimlerini önemsedikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra, vakıf üniversitesinde çalışan öğretim görevlilerinin devlet üniversitesinde görüldüğü gibi çalışma süresi arttıkça mesleki gelişime karşı bir direnç geliştirmedikleri düşünülebilir.

10- Mesleki gelişime yönelik tutumların boyutlarına ait ortalamalar ile idari görev değişkeni arasında farklılığın incelenmesinden elde edilen bulgular, kurumlar arasında idari görevi olan ya da olmayan öğretim görevlileri bakımından anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir. Benzer şekilde, devlet ve vakıf üniversitesinde çalışmakta olan Türk ve yabancı öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları alt boyutları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

11- Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu, “mesleki gelişimden zevk alma” ve “mesleki gelişimi önemseme” boyutları arasındaki pozitif yönde ve güçlü, bu boyutlar ile “mesleki gelişime direnç” boyutları arasında negatif yönde ve zayıf yönde bir ilişki bulunduğudur; dolayısıyla, öğretim görevlilerinin mesleki gelişimden zevk aldıkça ve mesleki gelişimi önemsedikçe mesleki gelişime yönelik dirençlerinin azalacağı düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlarla bağlantılı olarak aşağıda belirtilen öneriler uygulayıcılar ve araştırmacılar için tavsiye edilmektedir.

5.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Günümüzde hemen her seviyede ve örgütte görev yapan öğretmenlerden meslekte kaldıkları ve okul-öğrenci-öğretmen üçgeninde var olmaya devam ettikleri sürece, imkân ve fırsatlar ölçüsünde mesleki gelişim aktivitelerine katılmaya devam etmeleri beklenmektedir. Bunun gerçekleşmesinde motivasyon, öz yeterlik gibi iç unsurlar etken olduğu kadar, çalışılan okul ortamı, meslektaşlar, mesleki gelişime yönelik aktivitelere erişebilme, teknoloji imkanları gibi birçok dış unsurun da bu süreçlere önemli derecede etkide bulunduğu görülmektedir. Ancak, bunların da üzerinde unutulmaması gereken bir gerçek ise, başta öğrencilerin ve sonrasında kurumların başarısı için mesleki gelişimin olmazsa olmaz olduğudur.

Genel tablo itibarıyla, devlet üniversitesi yüksekokulundaki mesleki gelişimden sorumlu birim ve idarecilerden, kurumlarındaki öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi daha fazla önemsemelerini ve mesleki gelişimden daha fazla zevk almalarını sağlama yönünde tedbirler almaları beklenmektedir. Bu amaçla, mesleki

gelişimin etkili şekilde planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi için Yüksekokul bünyesinde bir Mesleki Gelişim Birimi'nin açılması sağlanmalıdır. Ayrıca, bu birimde sürekli görevlendirme ile çalışacak, deneyimli, alanında uzman kadronun mevcut ya da dış kaynaklar kullanılarak teşkil edilmesi, faaliyetlerinin iç raporlar ile izlenerek, mesleki gelişimin sürekliliği ve işler tutulması sağlanmalıdır.

Vakıf üniversitesindeki mesleki gelişimden sorumlu birimlerin, 30 yaş ve altındaki grupta görülen mesleki gelişime direncin kırılması amacıyla bu gruptaki öğretim görevlilerinin tutumlarını değiştirecek ek tedbirler almaları gerekmektedir. Öğretim görevlilerinin mesleki deneyimlerinin az olması, onların mesleki gelişimlerine yönelik plan ve girişimlerin sürdürülmesindeki gerekçeleri de beraberinde getirmektedir: mesleki bilgi ve becerilerini artırmaları (Fullan, 2001, 183) ve öğrenmeyi öğrenen, öğrencilerinin gelişimini sağlayabilmek bilgilerini pratiğe aktarabilen öğretmenler olmaları (Avalos, 2011, 10). Bu gerekçeler ve alınması gereken tedbirler kapsamında, vakıf üniversitesi idare ve yönetimi ve Mesleki Gelişim Birimi'nin, mesleki gelişime yönelik planlamalarında 30 yaş ve altındaki genç öğretmenlerin haftalık iş yüklerinin azaltılması, onların mesleki ihtiyaçları kadar bireysel ilgi alanları ve zayıf olduklarını düşündükleri yönlerinin geliştirilmesini dikkate almaları gerekmektedir. Bu gruptaki öğretim görevlilerinin mesleki gelişimlerini zevkle sürdürmeleri, kazanımlarını içselleştirerek uygulamaya dökebilmeleri ve yansıtma yolu ile öz değerlendirme yapabilmeleri için gerekli olan ekstra zamanın kendilerine verilmesi genç öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik planlamalarında dikkate alınması gereklidir.

Huberman (1989, 35) meslekteki 12 ve 20. yıl aralıklarında monotonluğun başladığını, 45-55 yaş grubundaki öğretmenlerde gittikçe düşüşe geçen enerji ve şevk hissinin, güven ve kendini kabulleniş hisleri ile yer değiştirdiğini ifade etmektedir. Vakıf üniversitesinde çalışan 41 yaş ve üzeri haricindeki diğer yaş gruplarındaki öğretim görevlilerinin ve (vakıf üniversitesindeki erkek öğretim görevlilerinin devlet üniversitesindeki hemcinslerine kıyasla mesleki gelişimi daha çok önemsemesi nedeniyle) her iki kurumda çalışan kadın öğretim görevlilerinin de mesleki gelişimi önemsemelerini sağlayacak tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için, söz konusu kurumlarda mesleki gelişimden sorumlu birim ve uygulayıcılardan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime katılım göstermelerini teşvik edebilmek amacıyla özellikle güncel, motivasyonu artırıcı, monotonluktan ve

tekrarlardan uzak, pratik ve etkili ögeleri barındıran gelişim planlamalarını hayata geçirmeleri beklenmektedir.

Devlet ve vakıf üniversitesindeki gruplarındaki öğretim görevlilerinin akademik eğitim bağlamında mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için, yukarıda ifade edildiği üzere, kendilerine gerekli idari izinlerin yanı sıra maddi ve manevi desteğin verilmesi gerekmektedir. Dışarıdan ya da kurum içinden çeşitli kaynaklardan sağlanacak mesleki gelişime yönelik eğitimler yıllık yapılacak eğitim planlamalarına mutlaka dahil edilmelidir.

Devlet üniversitesinde çalışanların meslekte kaldıkları süre uzadıkça, mesleki gelişime yönelik ilgi ve motivasyonlarının korunması ve artırılması yönünde tedbirler alınmalıdır. Fullan (2001, 183) mesleki gelişimin sürdürülebilir olması ve standartların ölçülebildiği bir sistemin kurulmasına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmekle birlikte, bunun sağlanması için belirli bir düzen çerçevesinde öğretmenlere tazminatlar ödenebileceği, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin maaşlarına ek bir artış konulabileceği, ya da daha deneyimli öğretmenlerin maaşlarında artış yapılabilmesi, mesleki gelişim için ödemeler yapılabilmesi hususlarını önermektedir. Ayrıca, Devlet üniversitesinde kadrolu istihdamın, bu grubun zaman içinde mesleki gelişimin önemsinmesini ve mesleki gelişimden keyif alınmasını olumsuz yönde etkilediği görüldüğünden, Vakıf üniversitesindeki mesleki gelişime yönelik planlama ve prosedürlerin Devlet'te işlerliğinin test edilmesi önerilmektedir. Bunun bir diğer gerekçesi de mesleki gelişimin öğretmenlerin alan bilgileri yanında pedagojik bilgilerinin de yenilenerek güncel tutulması ve bu durumun dolaylı olarak öğrencilerin, kurumların ve öğretmenlerin başarısı üzerinde pozitif yönlü bir etki yaratacağıdır.

5.4. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırma kapsamında, devlet ve vakıf üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının ne yönde olduğu ortaya konmuş ve her iki kurumda çalışmakta olan öğretim görevlilerinin meslek gelişime yönelik tutumları karşılaştırmalı olarak nicel yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarla ilgili, bu çalışma kapsamına alınmamış olan, odak grup görüşmeleri, açık uçlu anket gibi diğer araştırma yöntemleri kullanılarak daha derinlemesine araştırması yapılabilir. Buna

göre, vakıf üniversitesindeki öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik daha olumlu yöndeki tutumları ve mesleki gelişimin olmazsa olmaz bir durum olarak düşünmelerine karşın, devlet üniversitesinde görev yapan meslektaşlarının mesleki gelişimden daha fazla zevk almalarının ardındaki nedenlerin ortaya çıkartılması yönünde bir araştırma faydalı olacaktır.

Kurumlar içindeki değerlendirmelere göre, söz konusu iki yüksekokulda çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik dirençlerinin erkek meslektaşlarından fazla olması ve vakıf üniversitesinde çalışan 41 yaş ve üzerindeki öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi diğer yaş gruplarına kıyasla daha fazla önemsemelerinin nedenleri incelenerek bu tutumların altında yatan nedenler ortaya konulabilir.

Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişimden zevk aldıkça ve mesleki gelişimi önemsedikçe mesleki gelişime yönelik dirençlerinin azalıp azalmayacağı yönünde bir araştırma tutumlara ilişkin daha derinlemesine bilgiler sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Adey, Philip, Gwen Hewitt, John Hewitt, Nicolette Landau. 2004. **The Professional Development of Teachers: Practice and Theory**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Al-Belushi, Hani Abbas. 2009. English Teachers Perception of Professional Development Activities. **Researching English Language Teaching and Teacher Development in Oman**. ed. Simon Borg. Ministry of Education, Sultanate of Oman: 92-101.
- Alqahtani, Alyah. 2018. Teacher Perceptions of Professional Development in Kuwait Compared to Professional Learning Standards. Doktora Tezi. Saint Louis University.
- Arbaugh, Fran. 2003. Study Groups: Professional Growth through Collaboration. **National Council of Teachers of Mathematics**. c. 96 s. 3: 188-191.
- Arıkan, Arda. 2002. A Struggle Power in Professional Development Programs as Illuminated in the Narratives of English Language Instructors: A Critical Postmodern Study. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Pennsylvania State University the Graduate School College of Education State.
- Arıkan, Nadire. 2002. Alternatif Mesleki Gelişim Yöntemi Olarak Öğretmen Çalışma Grupları: Grup Oluşumunun İlk Aşamalarının Grup Dinamiğinin ve Öğretmenlerin ÖÇG'ye Yönelik Algıları ve Tavırlarının Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avalos, Beatrice. 2011. Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. **Teaching and Teacher Education**. c. 27 s. 1: 10-20.
- Bandura, Albert. 1997. **Self Efficacy: The Exercise of Control**. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bayar, Adem. 2014. The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. **International Online Journal of Educational Sciences**. c.2 s. 6: 319-327.
- Bayram, Gülçin. 2009. Öğretmenlerin İstihdam Biçimi Farklılıkları ve Yarattığı Sorunlar: Ankara'da Çalışan Sözleşmeli ve Ücretli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Blackburn, Robert T., Alice Boberg, Colman O'Connell, Glen Pellino. 1980. **Project For Faculty Development Program Evaluation: Final Report**. University of Michigan Center for the Study of Higher Education, Ann Arbor, MI.

- Boileau, Don M. 1993. Scholarship Reconsidered: A Challenge to Use Teaching Portfolios to Document the Scholarship of Teaching. **ERIC**. s. 1-13.
- Bolan, Richard S. 1983. **School-focused Inservice Training**. Oxford: Heinemann.
- Bolcal, Gizem. 2017. İngilizce Okutmanlarının Mesleki Gelişim Katılımını Sürdüremeleri Hakkında Öz Yeterlik Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Brancato, Vera C. 2003. Professional Development in Higher Education.. **New Perspectives on Designing and Implementing Professional Development of Teachers of Adults**. ed. Kathleen P. King, Patricia A. Lawler. San Fransisco: Josey-Bass: 59-65.
- Bubb, Sara, Peter Earley. 2007. **Leading and Managing Continuing Professional Development: Developing Teachers, Developing Schools**. 2nd Edition. London: Sage/Paul Chapman Publishing.
- Butler, Jim. 1992. Teacher Professional Development: An Australian Case Study. **Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy**. c. 18 s. 3: 221-238.
- Bümen, Nilay T., Alev Ateş, Esra Çakar, Gonca Ural, Veli Acar. 2012. Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. **Milli Eğitim Dergisi**. s. 194: 31-49.
- Büyükkatak, Emrah, Ergül Demir. 2016. An Investigation of the Accuracy Classification of Faculty Development Program (FDP) Research Assistants in Academic Field Preferences as to Socio-Economic Factors. **Journal of Theory and Practice in Education**. c.12 s. 3: 707-725.
- Büyükköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2016. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Caffarella, Rosemary S., Lynn F. Zinn. 1999. Professional Development for Faculty: A Conceptual Framework of Barriers and Supports. **Innovative Higher Education**. c. 23 s. 4.
- Cameron, Anne. 2011. Professional Growth Plans for Clock Hours: Effects of Washington State Education Policy on Student Outcomes. Yüksek Lisans Tezi. University of Washington Bothell.
- Campbell, Anne, Olwen McNamara, Peter Gilroy. 2004. **Practitioner Research and Professional Development in Education**. London: Sage Publications.
- Casteel, Catherine J., Keira Gebbie Ballantyne. 2010. **"Professional Development in Action: Improving Teaching for English Learners"**. Washington, DC. National Clearinghouse for English Language Acquisition. https://www.ncela.ed.gov/files/uploads/3/PD_in_Action.pdf [13.11.2018].
- Cave, Agnes, Maura Mulloy. 2010. How Do Cognitive and Motivational Factors Influence Teachers' Degree of Program Implementation?: A Qualitative Examination of Teacher Perspectives. **National Forum of Educational Administration and Supervision Journal**. c. 27 s. 4.

- CDEST (Commonwealth Department of Education Science and Training). 2001. **"Making Better Connections: Models for Teacher Professional Development for the Integration of Information and Communication Technology into Classroom Practice"**. [http:// www.dest.gov.au/schools/publications/2002/MBC.pdf](http://www.dest.gov.au/schools/publications/2002/MBC.pdf) [12.11.2018].
- Clark, Bruce W. 1994. Constructing an Integrated Model for Professional Education. **Educational Technology Publications**. c. 34 s. 6: 38-43.
- Compas, Bruce E., Jennifer K. Connor-Smith, Heidi Saltzman, Alexandra Harding Thomsen, Martha Ellen Wadsworth. 2001. Coping with Stress during Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. **Psychol. Bull.** c. 127: 87-127.
- Corcoran, Thomas B. 1995. **Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development**. Policy Briefs: Consortium for Policy Research in Education. http://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/74 [10.09.2018].
- Cosh, Jill. 1999. Peer Observation: A Reflective Model. **ELT Journal**. c. 53 s. 1: 22-27.
- Coşkuner, Meltem. 2001. Türkiye`de Taşra Üniversitelerinde Görev Yapan İngilizce Öğretim Elemanlarının İngilizce Öğretmenliğine Kariyer Olarak Bakışları. Yüksek lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, John W. 2014. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches**. 4th Edition. Sage Publications.
- Çetin, Filiz. 2018. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**. c.7 s. 2: 827-844.
- Dalton, Stephanie, Ellen Moir. 1992. Evaluating Limited English Proficient (LEP) Teacher Training and In-Service Training Programs. **Education Resources Information Center**: 1-43.
- Danielson, Charlotte. 2001. New Trends in Teacher Evaluation. **Educational Leadership**. c.58: 12-15.
- Darling-Hammond, Linda. 2000. Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. **Educational Policy Analysis Archives**. c. 8 s. 1.
- Day, Christopher. 1999. **Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning**. Falmer Press.
- Day, Christopher, Judyth Sachs. 2004. **International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers**. Berkshire, England: Open University Press.
- Day, Christopher, Judyth Sachs. 2004. Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. **International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers**. ed. Christopher Day, Judyth Sachs. Open Press: 3-32.

- Dewey, John. 1933. **How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process**. Massachusetts: D.C. Heath and Company.
- Diaz-Maggioli, Gabriel H. 2003. **Professional Development of Language Teachers**. Eric Digest, 2003: 03-03.
- _____. 2004. **Teacher Centered Professional Development**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dick, Bob, Ernie Stringer, Chris Huxham. 2009. **Theory in Action Research**. SAGE Publications. c. 7 s. 1: 5-12.
- Dinham, Stephen. 2013. The Quality Teaching Movement in Australia Encounters Difficult Terrain: A Personal Perspective. **Australian Journal of Education**. c.57 s.2: 91-106.
- Doğan, Cemile. 2016. Yüksek Öğretimde İngiliz Dili Okutmanlarının Sürekli Mesleki Gelişimlerini Desteklemek. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, Fatma Ş., Oktay Yağız. 2015. Listening to ELT Teachers' Voices: Perceptions of Personal Professional Development in Relation to Their Gender, Teaching Experience and Institutions. **International Journal of Linguistics**. c. 2 s. 6: 54-61.
- DuFour, Richard, Rebecca DuFour, Robert Eaker, Thomas W. Many, Mike Mattos. 2006. **Learning by Doing**. Bloomington: Solution Tree.
- Duță, Natalia, Elena Rafailă. 2014. Importance of the Lifelong Learning for Professional Development of University Teachers: Needs and Practical Implications. **Procedia, Social and Behavioral Sciences**. c. 127: 801-807.
- Education Consortium for Policy Research. 1996. **Policies and Programs for Professional Development of Teachers: Profiles of the States**. Office of Educational Research and Improvement. Washington, D.C
https://archive.org/stream/ERIC_ED416197/ERIC_ED416197_djvu.txt
- Education Commission of the States. 2018. **Policy Snapshot: Teacher Development and Advancement**. https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Teacher_Development_and_Advancement.pdf [20.06.2019].
- Erdoğan, Duygu Gür, Mehmet Barış Horzum. 2019. **Öğretmen Gelişim Modeli: Öğretmen Performansı Üzerine Değerlendirme**. SETA.
<https://www.setav.org/rapor-ogretmen-gelisim-modeli-ogretmen-performansi-uzerine-degerlendirme/> [12.06.2019].
- Emel, Şentuna. 2002. Türkiye' deki İngilizce Öğretim Elemanlarının Hizmetiçi Eğitim Açısından İlgi Alanları. Yüksek lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Evans, Linda. 2002. **What Is Teacher Development?** Taylor & Francis. c. 28 s. 1:123-137.
- _____. 2011. The 'Shape' of Teacher Professionalism in England: Professional Standards, Performance Management, Professional Development and the Changes. **British Educational Research Journal**. c. 37 s. 5: 851-870.

- Friedman, Isaac A. 2003. Self-Efficacy and Burnout in Teaching: the Importance of Interpersonal Relations Efficacy. **Social Psychology of Education**. c. 6: 28-36.
- Fullan, Michael. 2001. **The New Meaning of Educational Change**. London: Teachers College.
- Gaible, Edmond, Mary Burns. 2005. **Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries**. Washington, D.C.: InfoDev / World Bank.
- Galbraith, Paul, Kris Anstrom. 1995. Peer Coaching: An Effective Staff Development Model for Educators of Linguistically and Culturally Diverse Students. **Directions in Language Education**. c.1 s. 3: 1-6.
- Ganser, Tom. 2000. An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers. **NASSP Bulletin**. c. 84 s. 618: 6-12.
- Garet, Michael S., Andrew C. Porter, Laura Desimone, Beatrice F. Birman, Kwang Suk Yoon. 2001. What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. **American Educational Research Journal**. c. 38 s. 4: 915-945.
- Garmston, Robert J. 1998. Becoming Expert Teachers. **Journal of Staff Development**. c. 1 s. 19: 60-63.
- George, Darren, Paul Mallery. 2010. **SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update**. 10th Edition. Boston: Pearson.
- Glatthorn, Allan A. 1994. Teacher Development. **International Encyclopedia of Education**. 2nd Edition. New York: Elsevier Science: 41-45.
- _____. 1997. **Differentiated Supervision**. 2nd Edition. Virginia: ASCD.
- Glover, Derek, Sue Law. 1996. **Managing Professional Development in Education: Issues in Policy and Practice**. London: Kogan Page.
- Guskey, Thomas R. 2002. Professional Development and Teacher Change. **Teachers and Teaching**. c. 8 s. 3: 381-391.
- _____. 1995. Professional Development in Education: In Search of Optimal Mix. **Professional Development in Education: New Paradigms and Practices**. ed. Thomas Guskey, Michael Huberman. New York: Teachers College Press: 114-131.
- _____. 2000. **Evaluating Professional Development**. California: Corwin Press.
- Gündüz, Yüksel, Aydın Balyer. 2011. Eğitim Denetiminde Alternatif Yaklaşımlar. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 33: 61-78.
- Grant, Grace E., Tracy A. Huebner. 1998. The Portfolio Question: A Powerful Synthesis of the Personal and Professional. **Teacher Education Quarterly**. c. 25 s. 1: 33-43.
- Harrington, Helen L., James W. Garrison. 1992. Cases as Shared Inquiry: A Dialogical Model of Teacher Preparation. **American Educational Research Journal**. c. 29 s. 4: 715-735.
- Hien, Tran. 2009. **Towards an Effective Teachers Professional Development in DFLSP-CFL-VNU**. <http://cnx.org/content/m28730/1.1/> [04.10.2018].

- Hişmanoğlu, Murat. 2010. Effective Professional Development Strategies of English Language Teachers. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. c. 2: 990-995.
- Howard, Barbara B. 2005. **Teacher Growth and Assessment Process: Procedural Handbook**. SERVE: Improving Learning through Research and Development.
- Huberman, Michael. 1989. The Professional Life Cycle of Teachers. **Teachers College Record**. c. 91 s. 1: 33-57.
- İlğan, Abdurrahman. 2017. **Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi: Öğrenen Öğretmenler, Başaran Öğrenciler**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Irgatoğlu, Aydan. 2017. Ankara'daki Özel Üniversitelerin Bir Yıllık Hazırlık Okullarında Çalışan Okutmanların Kendini Geliştirme Modelleri Üzerine Analiz. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Jailall, Jerry M. S. 1998. Developing Effective Model of Differentiated Supervision. Basılmamış Doktora Tezi. East Caroline University.
- Johnson, Beverly. 1993. Teacher as Researcher. Washington, D.C.: **ERIC Clearinghouse on Teacher Education**: 1-6.
- Jonathan, Passmore. 2007. Coaching & Mentoring: The Role of Experience and Sector Knowledge. **International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring**: 10-16.
- Jones, Linda L., Andrew Haynes. 1980. How Valid Are Surveys of Teachers' Needs? **Educational Leadership**. c. 37 s. 5: 390-392.
- Joy, Bruce, Beverly Showers. 2002. **Student Achievement Through Staff Development**. 3rd Edition. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Karaaslan, Dilşad A. 2003. Öğretmenlerin Kendi İnisiyatiflerindeki Mesleki Gelişim Etkinlikleri İle İlgili Görüşleri: Başkent Üniversitesi İngilizce Hazırlık Bölümü Öğretmenleri ile İlgili Durum Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Karasar, Niyazi. 2005. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Keig, Larry W., Michael D. Wagonner. 1995. Peer Review of Teaching: Improving College Instruction Through Formative Assessment. **J Excell Coll Teach**. c. 6 s. 3: 51-83.
- Kell, Malanie. 2015. **The Changing Face of Continuing Professional Development**. <https://www.mivision.com.au/2015/04/the-changing-face-of-continuing-professional-development/> [15.06.2019].
- Kelchtermans, Geert, Roland Vandenberghe. 1994. Teachers' Professional Development: A Biographical Perspective. **Journal of Curriculum Studies**. c. 26 s. 1: 45-62.
- Kennedy, Aileen. 2005. Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis. **Journal of In-Service Education**. c. 31 s. 2: 235-250.

- Kocabaş, İbrahim. 2009. The Effects of Sources of Motivation on Teachers' Motivation Levels. **Education**. c. 129: 724-733.
- Koşar, Serkan. 2015. Öğretmen Profesyonelizminin Yordayıcıları Olarak Okul Müdürüne Güven ve Öz Yeterlik. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. c. 40 s. 181: 255-270.
- Kuijpers, Joey M., A.A.M. Houtveen, Theo Wubbels. 2010. An Integrated Professional Development Model for Effective Teaching. **Teaching and Teacher Education**. Elsevier Science. c. 26: 1687-1694.
- Kulavuz-Onal, Derya, Sibel Tatar. 2017. Teacher Burnout and Participation in Professional Learning Activities: Perspectives from University English Language Instructors in Turkey. **Journal of Language and Linguistic Studies**. c. 13 s. 1: 283-303.
- King, Kathleen P., Patricia A. Lawler. 2003. Changes, Challenges and the Future. **New Perspectives on Designing and Implementing Professional Development of Teachers of Adults**. San Fransisco: Jossey-Bass: 83-91.
- Lee, Kibeom, Julie J. Carswell, Natalie J. Allen. 2000. A Meta-Analytic Review of Occupational Commitment: Relations with Person -and Work- Related Variables. **Journal of Applied Psychology**. c. 85 s. 5: 799-811.
- Lee, Virginia S. 2010. Program Types and Prototypes. **A Guide to Faculty Development**. 2nd Edition. ed. Kay J. Gillepsie, Douglas L. Robertson. San Fransisco: Jossey-Bass: 21-34.
- Lieberman, Joyce M., Elizabeth A. Wilkins. 2006. The Professional Development Pathways Model: From Policy to Practice. **Kappa Delta Pi Record**. c. 3 s. 42: 124-128.
- Ling, Lorraine M. 1996. An Episode in Policy Construction: The Victorian Certificate of Education. Doktora Tezi. Deakin Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ling, Lorraine M., Noella MacKenzie. 2001. The Professional Development of Teachers in Australia. **European Journal of Teacher Education**. c. 24 s. 2: 87-98.
- _____. 2015. An Australian Perspective on Teacher Professional Development in Supercomplex Times. **Psychology, Society and Education**. c. 7 s. 3: 264-278.
- Little, Judith Warren. 1993. Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. **NCREST Reprint Series**. c. 15 s. 2: 129-151.
- Loucks-Horsley, Susan, Catherine K. Harding, Margaret A. Arbuckle, Lynn B. Murray, Cynthia Dubea, Martha K. Williams. 1987. Continuing to Learn: A Guidebook for Teacher Development. The Regional Laboratory For Educational Improvement of the Northeast and Islandsand. **The National Staff Development Council**.
- Loughran, John, Deborah Corrigan. 1995. Teaching Portfolios: A Strategy for Developing Learning and Teaching in Preservice Education. **Teaching & Teacher Education**. Elsevier Science. c.11 s. 6: 565-577.

- MacKenzie, Noella. 1997. Professional Development: A Qualitative Case Study. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. La Trobe University Graduate School of Education.
- McSporran, Genevieve. 2018. The Australian Professional Standards for Teachers: A Policy Trajectory Analysis. Basılmamış Doktora Tezi. The University of Western Australia.
- Mahmoudi, Farzaneh, Yonca Özkan. 2015. Exploring Experienced and Novice Teachers' Perceptions About Professional Development Activities. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. c. 199: 57-64.
- Malderez, Angi. 2003. Key Concepts in ELT: Observation. **ELT Journal**. Oxford University Press. c. 57 s. 2.
- Mansoor, Nur Naha Abu. 2008. On-The-Job Knowledge Sharing: How to Train Employees to Share Job Knowledge. **Jurnal Kemaanusiaan**. c.12: 87-101.
- Many, Thomas W., Susan K. Sparks-Many. 2015. **Leverage: Using Pics to Promote Lasting Improvement in Schools**. California: Corwin Press.
- Maslach, Christina. 1982. **Burnout: The Cost of Caring**. Los Altos. ISHK.
- Maxwell, William E., Edward J. Kazlauskas. 1992. Which Faculty Development Methods Work in Community Colleges? **A Review of Research. Community Junior College Research Quarterly of Research and Practice**. c.16 s. 4: 351-360.
- McKeachi, Wilbert J., Marilla Svinicki. 2010. **Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers**. 13th Edition. Wadsworth.
- Mockler, Nicole. 2001. Professional Learning Portfolios: A Tool for the Reflective Practitioner. **AARE Annual Conference, 2-6 December 2001**. Freemantle: Notre Dame University.
- Moore, Jeanne L. Hager. 2009. Professional Development in the Field of Education. Doktora Tezi. West Virginia University College of Human Resources and Education.
- Muijs, Daniel. 2004. **Doing Quantitative Research in Education**. Sage Publications.
- Murnane, Richard J., Barbara R. Phillips. 1981. Learning by Doing, Vintage, and Selection: Three Pieces of the Puzzle Relating Teaching Experience and Teaching Performance. **Economics of Education Review**. c. 1 s. 4: 453-465.
- Murphy, C. 1992. Study Groups Foster Schoolwide Learning. **Educational Leadership**. c. 50 s. 3: 70-74
- Muyan, Emrah. 2013. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Tutumları ile İlgili Durum Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ontario Ministry of Education. 2010. **Teacher Performance Appraisal: Technical Requirements Manual**. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Ospina, Diana I., Erika Cano Sanchez. 2010. Teachers' Professional Development Through A Study Group. Yüksek Lisans Tezi. Universidad Tecnológica de Pereira Licenciatura En Enseñanza de la Lengua Inglesa.

- Özer, Niyazi, Kadir Beycioğlu. 2010. The Relationship Between Teacher Professional Development and Teacher Burnout. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. c. 2: 4928–4932.
- Paula Mark, Raymonde Joseph, Cheryl Remy. 2005. **A Harmonized Policy Framework for Teacher Education in the Caribbean**. Organization of American States Teacher Education Hemispheric Project. Ministry of Education, Trinidad and Tobago.
- Pask, Roger, Barrie Joy. 2007. **Mentoring-Coaching: A Guide For Education Professionals**. Open University Press.
- Pesce, Jessica R. 2015. Professional Development for Teaching in Higher Education: Faculty Perceptions and Attitudes. Doktora Tezi. Boston College, Lynch School of Education.
- Reeve, Gretchen, Grace Deason. 2014. Predictors of Depression, Stress, and Anxiety among Non-Tenure Track Faculty. **Front. Psychol.** c. 5 s. 701.
- Rhodes, Christopher, Michael Stokes, Geoff Hampton. 2004. **A Practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-Networking**. London: RoutledgeFalmer.
- Richards, Jack C., Charles Lockhart. 1992. Teacher Development through Peer Observation. **TESOL Journal**. c. 1: 1-7.
- Richards, Jack C., Thomas S. C. Farell. 2005. **Professional Development for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruberto, Johanna Silane. 2003. A Study of the Attitude of Veteran Teachers Towards Professional Development. Doktora Tezi. Seton Hall University.
- Saban, Ahmet. 2000. Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. **Milli Eğitim Dergisi**. c.145: 25-27.
- Sabuncuoğlu, Osman. 2006. Öğretmen Eğitim ve Mesleki Gelişim Modellerinin Öğretmen ve Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkilerini Araştıran Bir Çalışma. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sadıç, Faruk. 2015. Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Çalışan İngilizce Okutmanlarının Meslekî Gelişim Etkinliklerine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırmalı Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schieb, Laura J., Stuart A. Karabenick. 2011. Teacher Motivation and Professional Development: A Guide to Resources. **Ann Arbor, MI : National Science Foundation, Math and Science Partnership – Motivation Assessment Program**. University of Michigan.
- Seyoum, Yilfashewa. 2011. Invigorating Quality Through Professional Development Programs in Ethiopian Higher Education Institutions: Implications for Curriculum Enactment at Haramaya University. **International Journal of Social Sciences and Education**. c.1 s. 4: 380-404.
- Shagrir, Leah. 2010. Professional Development of Novice Teacher Educators: Professional Self, Interpersonal Relations and Teaching Skills. **Professional Development in Education**. c. 36 s. 1-2: 45-60.

- Showers, Beverly, Bruce Joyce, Barrie Bennet. 1987. Synthesis of Research on Staff Development: A Framework for Future Study and State-of-the-Art Analysis. **Educational Leadership**. c. 45 s. 3: 77-87.
- Shulman, Lee S. 1988. A Union of Insufficiencies: Strategies for Teacher Assessment in a Period of Educational Reform. **Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development**. c. 46 s. 3.
- Sixel, Deborah Marie. 2013. Teacher Perceptions of Professional Development Required by the Wisconsin Quality Educator Initiative, PI 34. Doktora Tezi. University of Wisconsin.
- Skies, Gary. 1990. Fostering Teacher Professionalism in Schools. **Reconstructing Schools: the Next Generation of Educational Reform**. ed. Richard F. Elmore. San Francisco. Jossey-Bass: 59-96.
- Smylie, Mark A., Elaine Allensworth, Rebecca C. Greenberg, Rodney Harris. Teacher Professional Development in Chicago: Supporting Effective Practice. **Report of Chicago Annenberg Research Project, Consortium on Chicago School Research**.
- Snow-Renner, Ravey, Patricia A. Lauer. 2005. **Professional Development Analysis-The Influence of Standards on K-12 Teaching and Student Learning: A Research Synthesis**. Denver: McRel Insights.
- Soran Haluk, Buket Akkoyunlu, Yüksel Kavak. 2006. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 30: 201-210.
- Sparks, Dennis. 2002. **Designing Powerful Staff Development for Teachers and Principles**. National Staff Development Council. Oxford.
- Sparks, Dennis, Susan Loucks-Horsley. 1989. **Five Models of Staff Development**. c. 10 s. 4.
- Stangor, Charles. 2010. **Research Methods for the Behavioral Sciences**. Wadsworth.
- Starkey, Louise, Anne Yates, Luanna H. Meyer, Cedric Hall, Mike Taylor, Susan Stevens, Rawiri Toia. 2009. Professional Development Design: Embedding Educational Reform in New Zealand. **Teaching and Teacher Education**. c. 25: 181-189.
- Stein, Mary K., Margaret S. Smith, Edward A. Silver. 1999. The Development of Professional Developers: Learning to Assist Teachers in New Settings in New Ways. **Harvard Educational Review**. c. 3 s. 69: 237-269.
- Sydow, Debbie. 2000. Long-Term Investment in Professional Development: Real Dividends in Teaching and Learning. **Community College Journal of Research and Practice**. c. 24 s. 5: 383-397.
- Şentuna, Emel. 2002. Türkiye'deki İngilizce Öğretim Elemanlarının Hizmetiçi Eğitim Açısından İlgi Alanları. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tevs, Merih. 1996. Bir Senelik İngilizce Hazırlık Olan Türk Üniversitelerinde (İngilizce Öğretmenlerinin) Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Öğretmen Eğitim Programlarının Bir Araştırması. Yüksek lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tichenor, Mercedes S., Elizabeth D. Heins. 2000. Designing Study Groups for Educational Reform: An Inquiry Based Approach to Improving Schools. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**: 316-319.
- Tripp, David. 2004. Teachers' Networks: A New Approach to the Professional Development of Teachers in Singapore. **International Handbook on Continuing Professional Development of Teachers**. ed. Christopher Day, Judyth Sachs. Open University Press: 191-213.
- Uştu, Hasan, Ayşe Metiş Taş, Binali Sever. 2016. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. **Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi**. c. 2016 s. 1: 15-23.
- Wallace, Michael J. 1991. **Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wlodkowski, Raymond J. 2003. Fostering Motivation in Professional Development Programs. **New Perspectives on Designing and Implementing Professional Development of Teachers of Adults**. ed. Kathleen P. King, Patricia A. Lawler. San Fransisco: Jossey-Bass: 39-47.
- Wood, Teri, Chris McCarthy. 2002. Understanding and Preventing Teacher Burnout. **ERIC Digest: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education**. Washington D.C.
- Villegas-Reimers, Eleonora. 2003. Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. **UNESCO International Institute for Education Planning**. Paris.
- Yeşilyurt, Etem. 2011. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 9 s. 1: 71-100.
- Yirci, Ramazan, Uğur Özalp, İbrahim Kocabaş. 2018. Danışman Mentorluk Fonksiyonları ile Aday Öğretmenlerin Öznel Mutluluk Düzeyi Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c. 24 s. 2: 387-435.
- Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (7100 S.K.). 2018. **Resmî Gazete**. 30352, Mart.
- Zakrajsek, Todd D. 2010. Important Skills and Knowledge. **A Guide to Faculty Development. 2nd Edition**. ed. Kay J. Gillespie, Douglas R. Robertson. Jossey-Bass: San Francisco: 83-98.

EKLER

Ek 1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Sayın Meslektaşım,

Devlet ve vakıf üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokullarında çalışmakta olan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını karşılaştırmak amacıyla bir araştırma desenlenmiştir. Katılımcıların tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılacak olan bu anket iki (2) bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm ise öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarını belirlemek üzere hazırlanmıştır.

Sorulara ilişkin gerçek düşünce ve görüşlerinizi en iyi şekilde yansıtmamız beklenmektedir. Elde edilen veriler bu araştırmanın amacı dışında kullanılmayacak olup, tamamıyla gizli tutulacaktır.

Değerli vaktiniz ve katılımınız için teşekkür ederim,

Saygılarımla,

Deniz Emrah BAYKAL

I. Bölüm / Kişisel Bilgiler

1. **Cinsiyet** () Kadın () Erkek

2. **Yaşınız** —

3. **Tabiiyet** () Türk () Yabancı

3. Lisans Eğitiminizi Aldığınız Alan

() Amerikan Kültürü ve Edebiyatı () İngilizce Öğretmenliği

() Mütercim Tercümanlık () İngiliz Dili ve Edebiyatı

() İngiliz Dili Öğretimi Diğer: _____

4. Meslekteki Deneyiminiz

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

5. **Lisansüstü eğitiminiz var mı?** () Yok () Yüksek Lisans ()
Doktora

6. Okuldaki Pozisyonunuz / Göreviniz

() Öğretim Görevlisi () Müdür () Müdür Yardımcısı

() Koordinatör () Bölüm Başkanı

7. Ne kadar süredir Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışıyorsunuz?

() 1 yıldan az-1 yıl () 2-5 yıl () 6-10 yıl () 11 yıl ve üzeri

II. Bölüm / Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ)

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Mesleğimde gelişme düşüncesi bile beni heyecanlandırmıyor.					
2	Mesleki gelişimimle ilgili plan yapmaktan zevk alırım.					
3	Mesleki gelişimimle ilgili yapacaklarımın beni diğer öğretmenlerden farklı kılacağına inanıyorum.					
4	Mesleki gelişimimle ilgili etkinliklere katılmaktan zevk alırım.					
5	Gelişim için sürekli fırsatlar ararım.					
6	Mesleki gelişim konusunda her türlü fırsatları değerlendirmek için imkânlarımı sonuna kadar zorlarım.					
7	Mesleki gelişimime katkı sağlayacak yayınları takip ederim.					
8	Mesleki gelişim konusundaki arayışlar beni yormaz.					
9	Mesleki gelişim konusuna ilgi duymuyorum.					
10	Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum.					
11	Mesleki gelişim konusundaki etkinliklerin beni daha dinamik tutacağına inanıyorum.					
12	Bir iş yapılabiliriyorsa bu yönde bir gelişme ihtiyaç yoktur.					
13	Mesleki gelişim konusundaki program etkinliklerinde rol almak isterim.					
14	Mesleki gelişim konusunda yapılanları gereksiz buluyorum.					
15	Mesleki gelişimimle ilgili birçok şeyden feragat edebilirim.					
16	İmkânsızlıklarda bile mesleki gelişim yollarını ararım.					
17	Gelişimime katkı sağlayacak tecrübelerden yararlanmak beni mutlu eder.					

18	Mesleki gelişim adına yapılacak her etkinlik iyi bir fırsattır.					
19	Ne kadar uğraşırsam uğraşayım mesleğimde daha fazla gelişebileceğimi düşünmüyorum.					
20	Öğretmenlik mesleğinde gelişme olmazsa olmaz bir durumdur.					
21	Mesleki gelişimimle ilgili yapılacak etkinliklerden asla sıkılmam.					
21	Gelişime yönelik fikirleri desteklerim.					
23	Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşılacak kadar önemli bir konu değildir.					
24	Başarılı öğretmen olmanın yolu mesleki gelişimden geçer.					
25	Mesleki gelişim konusundaki farklı yaklaşımlar her zaman dikkatimi çeker.					
26	Arkadaşlarımla mesleki gelişim konusunda sohbet etmekten hoşlanırım.					
27	Gelişim meslekte güçlü bir motivasyon kaynağıdır.					
28	Zorunlu olmadığım sürece mesleki gelişim konusunda hiçbir faaliyete katılmam.					
29	Gelişim insanı daha iyi rehber yapar.					
30	Gelişim niteliğin anahtarıdır.					
31	Mesleki gelişime dair konuları sıkıcı buluyorum.					

Ek 2. Kurumlara Göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ)
Güvenilirliği Cronbach's Alpha Katsayısı Değerleri

Kurum	YTÜ YDY		AÜ YDY	
	Cronbach's Alpha	Madde sayısı	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Mesleki gelişim				
Mesleki gelişimden zevk alma	,824	15	,735	15
Mesleki gelişimi önemseme	,933	11	,904	11
Mesleki gelişime direnç	,735	5	,762	5
Genel	,895	31	,866	31

Ek 3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Açıklayıcı Madde Faktör Analizi Sonuçları

FAKTÖRLER	Faktör Ortak Varyans	Varimax Faktör Aralığı	Öz Değer	Açıklanan Varyans Oranı
1.Faktör: Mesleki Gelişimden Zevk Alış			11,381	22,607
2.Mesleki gelişimimle ilgili plan yapmaktan zevk alırım.	,659	,768		
12.Mesleki gelişimim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum.	,680	,749		
6.Gelişim için sürekli fırsatlar ararım.	,639	,741		
10.Mesleki gelişim konusundaki arayışlar beni yormaz.	,582	,725		
15.Mesleki gelişim konusundaki program etkinliklerinde rol almak isterim.	,573	,723		
5.Mesleki gelişimimle ilgili etkinliklere katılmaktan zevk alırım.	,674	,697		
9.Mesleki gelişimime katkı sağlayacak yayınları takip ederim.	,504	,692		
7.Mesleki gelişim konusunda her türlü fırsatları değerlendirmek için imkanlarımı sonuna kadar zorlarım.	,543	,666		
13.Mesleki gelişim konusundaki etkinliklerin beni daha dinamik tutacağına inanıyorum.	,644	,664		
1.Mesleğimde gelişme düşüncesi bile beni heyecanlandırıyor.	,510	,654		
3.Mesleki gelişimimle ilgili yapacaklarımın beni diğer öğretmenlerden farklı kılacağına inanıyorum.	,450	,611		
19.İmkansızlıklarda bile mesleki gelişim yollarını ararım.	,365	,527		
26.Mesleki gelişimimle ilgili yapılacak etkinliklerden asla sıkılmam.	,470	,523		
21.Gelişimime katkı sağlayacak tecrübelerden yararlanmak beni mutlu eder.	,439	,507		
18.Mesleki gelişimimle ilgili birçok şeyden feragat edebilirim.	,292	,475		
2.Faktör: Mesleki Gelişimi Önemseme			2,539	16,069

38.Gelişim insanı daha iyi rehber yapar.	,543	,707		
39.Gelişim niteliğin anahtarıdır.	,528	,706		
35.Gelişim meslekte güçlü bir motivasyon kaynağıdır.	,567	,695		
22.Mesleki gelişim adına yapılacak her etkinlik iyi bir fırsattır.	,627	,673		
31.Mesleki gelişim konusundaki farklı yaklaşımlar her zaman dikkatimi çeker.	,542	,656		
30.Başarılı öğretmen olmanın yolu mesleki gelişimden geçer.	,441	,624		
34.Arkadaşlarımla mesleki gelişim konusunda sohbet etmekten hoşlanırım.	,541	,598		
25.Öğretmenlik mesleğinde gelişme olmazsa olmaz bir durumdur.	,303	,492		
41.Mesleki gelişime dair konuları sıkıcı buluyorum.	405	,480		
36.Zorunlu olmadığım sürece mesleki gelişim konusunda hiçbir faaliyete katılmam.	470	,473		
28.Gelişime yönelik fikirleri desteklerim.	409	,464		
30.Başarılı öğretmen olmanın yolu mesleki gelişimden geçer.	,441	,624		
3.Faktör: Mesleki Gelişime Yönelik Direnç			2,168	2,168
17.Mesleki gelişim konusunda yapılanları gereksiz buluyorum.	,562	,737		
14.Bir iş yapılabiliriyorsa bu yönde bir gelişime ihtiyaç yoktur.	565	,709		
27.Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşılacak kadar önemli bir konu değildir.	,554	,700		
23.Ne kadar uğraşırsam uğraşayım mesleğimde daha fazla gelişebileceğimi düşünmüyorum.	,335	,553		
11.Mesleki gelişim konusuna ilgi duymuyorum.	,333	,549		

Ek 4. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) Uygulama İzinleri



T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 44513635-302.99-E.1811080288
Konu : Anket İzin Yazısı

Tarih: 08.11.2018

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKUL MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 14705013 nolu Deniz Emrah BAYKAL, "Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin Yabancı Diller Yüksekokullarında Çalışan Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması" başlıklı tez çalışması için Müdürlüğünüzde görevli öğretim elemanlarına ekteki anket formlarını uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin gerekli çalışmayı yapabilmesi için izin verilmesini arz/rica ederim.

e-imzalıdır

Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN
Enstitü Müdürü V.

Eki:14705013 Deniz Emrah BAYKAL dilekçesi.pdf (Elektronik Ek)

GÜVENLİ ELEKTRONİK
İMZA İLE AYNIYDIR

08.11.2018

Seçkin SAATÇIOĞLU
Bilgisayar İşletmeni

ALTINBAŞ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL BAŞKANLIĞI

Toplantı Tarih ve No: 21.01.2019 ve 2019/1

Kararlar:

- 1- Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli Öğretim Görevlisi olan ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Denetimi ve Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı'na devam etmekte olan **Deniz Emrah Baykal**'ın hazırlamakta olduğu, özel ve devlet üniversitelerinin yabancı diller yüksekokullarında çalışmakta olan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının karşılaştırılması konulu tez kapsamında Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan öğretim görevlilerine uygulamak istediği "Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Anketi" görüşüldü. Söz konusu ankette etiğe aykırı unsurlar tespit edilmediğinden Rektörlük Makamına olumlu görüş bildirilmesine karar verildi.



T.C.
ALTINBAŞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Sayı : 96136591-050.06.04-E.1420
Konu : Kararlar

22/01/2019

Sayın Okutman Deniz Emrah BAYKAL

Üniversitemiz Etik Kurulu'nun 21.01.2019 tarihli ve 2019/1 sayılı toplantısında alınan kararların metni ekte yer almakta olup, gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Çağrı ERHAN
Rektör

Ek: ETİK KURUL Onay 2019-1 (1 sayfa)

Dağıtım:
Okutman Deniz Emrah BAYKAL
Prof.Dr. Özgül KISA
Doç.Dr. Neşe Buket AKSU
Dr.Öğr.Üyesi Yasemin Yücel YÜCEL

çetin

X



Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Anketi Hk.



deniz e baykal <denizebaykal@gmail.com>

14 Eki 2018 Paz 19:10



Alıcı: ficetin

Sayın Filiz Hocam,

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Denetimi ve Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında tez aşamasında olan bir öğrenciyim. Tez çalışmam kapsamında geliştirmiş olduğunuz "Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Anketi"ni kullanmak için müsaadenizi almak ve eğer mümkünse anketin bir örneğini alabilmek için size yazmak istedim.

Değerli vaktiniz için teşekkür eder,

Saygılarımla sunarım.

Deniz Emrah BAYKAL



FILİZ CETİN <ficetin@gazi.edu.tr>

18 Eki 2018 Per 21:00



Alıcı: ben

Deniz bey ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğin madde tam formu ilgili makalede mevcut. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Deniz Emrah BAYKAL
Doğum Tarihi : 06.03.1977
Doğum Yeri : İstanbul
E-posta : denizebaykal@gmail.com

İŞ DENEYİMİ

2014 – ... Altınbaş Üniversitesi – Yabancı Diller Yüksekokulu
Modern Diller Bölümü – Mahmutbey / İstanbul

2010 – 2014 Hava Harp Okulu Komutanlığı – Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı
Yeşilyurt / İstanbul

2004 – 2009 Hava Eğitim Komutanlığı – Hava Lisan Okul Komutanlığı
Güzelyalı / İzmir

2002 – 2003 Wall Street English Yabancı Dil Eğitim Merkezi
Bakırköy / İstanbul

2000 – 2001 Ankara Üniversitesi – TÖMER
Şişli / İstanbul

EĞİTİM DURUMU

2015 - ... Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı- Tezli Yüksek Lisans
Programı

1998 – 2000 İstanbul Üniversitesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü
İngiliz Dili ve Edebiyatı

1994 – 1996 Bilkent Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi
İngiliz Dili ve Edebiyatı

1991 – 1994 İstanbul Bahçelievler Anadolu Lisesi / Edebiyat Bölümü