

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖDÜL ALAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nilgün ERGÜVEN

1700001180

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

KASIM, 2020

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖDÜL ALAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nilgün ERGÜVEN

1700001180

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Ebru OĞUZ

Dr. Öğr. Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ

KASIM, 2020

TAAHHÜTNAME

“Ödül Alan Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri” isimli çalışmanın tarafımdan, T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Tez Yazım Kılavuzundaki kurallara, bilimsel ve etik ilkelere uygun olarak hazırlandığını, içinde yer alan bilgilerin doğru olduğunu ve yararlandığım tüm kaynaklara atıfta bulunularak belirtildiğini beyan ederim.

12/11/2020

Nilgün ERGÜVEN

ÖNSÖZ

Araştırmamın belirlenmesinden sonuçlandırılmasına kadar her aşamasında bilgi ve tecrübeleriyle katkıda bulunan, tanımaktan mutluluk duyduğum değerli tez danışmanım Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmalarım sırasında görüşmeler yaparak çalışmaya katkı sağlayan fark yaratan öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Elini her zaman omzumda hissettiğim çok değerli babam Kazım PERÇİN'e, sevgi ve güveniyle beni asla yalnız bırakmayan hayat arkadaşım sevgili eşim Hasan ERGÜVEN'e, süreç boyunca bazen onlarla geçireceğimiz keyifli zamanlarından kullandığım canım kızlarım Öykü ERGÜVEN ve Doğa ERGÜVEN'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Nilgün ERGÜVEN

Kasım, 2020

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	Error! Bookmark not defined.
İÇİNDEKİLER	iii
TABLO LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ	10
1.1. Araştırmanın Cümlesi.....	12
1.2. Araştırmanın Amacı	132
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	132
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Öğretmenlik	14
2.1.1. Öğretmenlerin Görevleri.....	17
2.1.2. Öğretmen Yeterlikleri	18
2.2. Öğretmen Etkisi	20
2.3. Ödül Alan Öğretmen Kavramı.....	21
2.4. Ödül Alan Öğretmen ve Öğrenci Başarısı	21
2.5. Dağıtılmış Fark Yaratın Öğretmenlik	26
2.6. Ödül Alan Öğretmenlerin Diğer Öğretmenlerden Farkı	35
2.7. Ödül Alan Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar	37
2.7.1. Ödül Alan Öğretmenlerin Okul Yönetimi İle İlgili Yaşadığı Sorunlar	37
2.8. Örgütsel Destek.....	38
2.8.1. Örgütsel Destek Kavramı ve Önemi	38
2.8.2. Örgütsel Desteği Etkileyen Faktörler	39
2.8.3. Örgütsel Desteğin Sonuçları	41
2.8.3.1. Örgütsel Bağlılık.....	42
2.8.3.2. İş Tatmini	43
2.8.3.3. İşe Bağlılık	43
2.8.3.4. Çalışanların Performansı	43
2.8.3.5. İş Stresi.....	44
2.8.3.6. Geri Çekilme Davranışı	45
2.9. Yönetici Desteği.....	45
2.9.1. Yönetici Desteği Kavramı ve Önemi.....	45

2.9.2. Yönetici Desteğinin Boyutları.....	47
2.9.3. Bilgisel Yönetici Desteği.....	47
2.9.4. Maddi Yönetici Desteği.....	48
2.9.5. Duygusal Yönetici Desteği.....	48
2.9.6. Kariyer Desteği.....	49
2.10. Yönetici Desteği ile İlgili Yaklaşımlar.....	49
2.10.1. Sosyal Değişim Teorisi.....	49
2.10.2. Lider-Üye Etkilişimi Teorisi.....	53
2.10.3. Psikolojik Sözleşme Teorisi.....	54
2.11. Meslektaş Desteği.....	57
2.12. Veli Desteği.....	57
2.12. Okul Yönetimi.....	58
2.12.1. Okul Yönetimi Kavramı.....	58
2.12.2. Okul Yönetimi Amaçları.....	59
2.12.3. Okul Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	60
2.13. Lider Öğretmen.....	62
2.14. Öğretmen Motivasyonu.....	63
2.14.1. Öğretmen Motivasyonu.....	63
2.14.2. Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörler.....	65
2.15. İlgili Araştırmalar.....	68
3. YÖNTEM.....	69
3.2. Çalışma Grubu.....	70
3.3. Veriler ve Toplanması.....	72
3.4. Verilerin Analizi.....	72
4. BULGULAR.....	733
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	73
4.1.1. Yönetici Desteği.....	73
4.1.2. Prosedürel Engel.....	74
4.1.3. Duygusal Engel.....	75
4.2. İkinci Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	76
4.2.1. Meslektaş Desteği.....	76
4.2.2. Duygusal Engel.....	77
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	78
4.3.1. Veli Desteği.....	78

<u>4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular</u>	<u>80</u>
4.4.1. Bireysel Etki.....	80
4.4.2. Mesleki Etki	81
<u>4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</u>	<u>82</u>
4.5.1. Mesleki Gelişim	82
4.5.2. Kişisel Gelişim	83
<u>4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular</u>	<u>84</u>
4.6.1. Duygusal Etki.....	84
<u>4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....</u>	<u>86</u>
4.7.1. Mesleki Özellik	86
4.7.2 Kişisel Özellik	87
<u>5. TARTIŞMA ve SONUÇ.....</u>	<u>88</u>
<u>6. ÖNERİLER.....</u>	<u>900</u>
<u>KAYNAKÇA.....</u>	<u>94</u>
<u>EKLER.....</u>	<u>108</u>

TABLO LİSTESİ

<u>Tablo 3.1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Bilgiler</u>	<u>71</u>
<u>Tablo 4.1. Birinci Alt Problem ve Temalar</u>	<u>73</u>
<u>Tablo 4.2. İkinci Alt Problem ve Temalar</u>	<u>76</u>
<u>Tablo 4.3. Üçüncü Alt Problem ve Temalar.....</u>	<u>78</u>
<u>Tablo 4.4. Dördüncü Alt Problem ve Temalar</u>	<u>80</u>
<u>Tablo 4.5. Beşinci Alt Problem ve Temalar</u>	<u>82</u>
<u>Tablo 4.6. Altıncı Alt Problem ve Temalar</u>	<u>84</u>
<u>Tablo 4.7. Yedinci Alt Problem ve Temalar</u>	<u>86</u>

Üniversite: İstanbul Kültür Üniversitesi

Enstitüsü: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Tez Türü ve Tarihi: Yüksek Lisans – Kasım 2020

ÖZET

ÖDÜL ALAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ

Nilgün Ergüven

Bu çalışmanın amacı, ödül alan öğretmenlerin çalışma sürecinde yaşadıkları sorunları, okul yönetimi, meslektaş ve veli deneyimlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma evreni ödül alan öğretmenlerdir. Örneklem ise global teacher ve fark yaratan öğretmen ünvanı almış öğretmenlerdir. Çalışmada, yarı yapılandırılmış sorular ile görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama amacıyla görüşme formu hazırlanmış ve 2 uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formu iki ana başlık halinde toplam 13 sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizinde; temalar oluşturulmuş, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmış, son olarak bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonucuna göre ödül alan öğretmenler yöneticileri tarafından maddi ve manevi destek gördükleri, yöneticilerin öğretmenlerin proje tanıtımlarına yardımcı oldukları, öğretmenlerin önüne çıkan bürokrasi engelini kaldırdıkları görülmüştür. Ödül alan öğretmenleri, meslektaşlarının motive ettiği, manevi destek verdiği, meslektaşlarıyla iş birliği içinde olduğu sonucuna varılmıştır. Ödül alan öğretmenlerin bazı meslektaşları tarafından motivasyonlarının düşürüldüğü, dışlandıkları belirlenmiştir. Velilerin yapılan çalışmalara maddi ve manevi destek oldukları, öğretmenler ile iş birliği yaptıkları sonucuna varılmıştır. Ödül alan öğretmen ünvanı alan öğretmenlerin tanınırlıklarının ve saygınlıklarının arttığı, bakış açılarının değiştiği sonucuna

varılmıştır. Öğretmenler ödöl aldıktan sonra görev değışikliğine uğraması araştırmanın önemli sonuçlarından biridir. Ödöl alan öğretmen ünvanına sahip olabilmek için ihtiyaçların doğru belirleme, öğrencileri tanıma, araştırmacı olma, kendine inanma, mücadeleci olma, öğrenmeye ve değışime açık olma özelliklerine sahip olma gerekliliğı belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Fark Yaratın Öğretmen, Global Teacher, Örgütsel Destek, Meslektaş Desteğı



University: İstanbul Kültür University

Institute: Institute of Graduate Studies

Department: Educational Sciences

Programme: Educational Administration and Planning

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Degree Awarded and Date: MA- November 2020

ABSTRACT

THE CHALLENGES OF THE TEACHERS THAT MAKE A DIFFERENCE IN SCHOOL MANAGEMENT PROCESSES

Nilgün Ergüven

The aim of this study is to determine the problems faced by the award-winning teachers in the working process, and the experiences of school management, colleagues and parents. Qualitative research, case study design was used in the research. The universe of work is teachers who receive awards. The sample, on the other hand, is the teachers who have the title of global teacher and teacher who make a difference. In the study, interview technique with semi-structured questions was used. An interview form was prepared for data collection and two experts were consulted for opinion. The interview form consists of a total of 13 questions under two main headings. In the analysis of the data; Themes were created, data were organized and defined according to codes and themes, and finally the findings were interpreted. According to the results of the research, it was observed that the teachers who received awards received financial and moral support from their administrators, that the administrators helped the teachers to promote the projects, and they removed the bureaucracy obstacle before the teachers. It was determined that the teachers who received an award were demotivated by their colleagues and excluded. It was concluded that the parents supported the studies financially and morally and cooperated with the teachers. It

was concluded that the recognition and prestige of the teachers who received the title of award-winning teacher increased and their perspective changed. One of the important results of the research is that teachers were appointed for different job positions after receiving an award. It is stated that in order to have the title of award-winning teacher, it is necessary to determine the needs correctly, to know the students, to be a researcher, to believe in oneself, to be challenging, to be open to learning and change.

Keywords: Teacher Who Makes a Difference, Global Teacher, Organizational Support, Colleague Support.



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Öğretmenler mezun olduktan sonra / Öğretmen adayları lisans eğitiminden kendi branşlarıyla/alanları ilgili ve öğretmenlikle ilgili teorik bilgilere sahip olarak mezun olmaktadır. Bireyler gelecekte yapacakları meslekleriyle ilgili ne denli iyi eğitilirlerse eğitilsinler, mesleki başarı ve etkililik, büyük oranda bireyin güdülenme ve moral düzeyine bağlı olacaktır. Bireyin güdülenmesinin ve yüksek morale sahip olmasının temelinde meslekte geçen yıllar boyunca edindikleri deneyimlerin yer aldığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ödül almaları bağlamında deneyimlerin incelenmesi önemli bir çalışma alanı olarak görülmektedir.

Ödüller, performansı yüksek olan çalışanlara teşekkür etmenin bir yoludur (Barutçugil, 2004, s. 451). Ödüller, çalışanların başarı derecesinin artışına göre daha nitelikli görevler verilmesi ya da örgütsel işleyişe diğerlerinden daha fazla katkıda bulunanların yazılı veya sözlü takdir edilmesi, teşekkür olarak verilen hediye gibi saygınlık işaretleridir. Bunun dışında kademe- derece artışı, dinlenme imkânları, yaşam standardını yükseltecek ücret artışları, iş güvencesi ve çalışma koşullarını iyileştiren ödüller de iş doyumunu etkileyen önemli faktörlerdir (Katz ve Khan, 1996; Akt. Güllü, 2009).

Ödüller genellikle içsel ve dışsal olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. İçsel ödüller; bireylerin kendi kişisel misyonlarını gerçekleştirebilmeleri ya da bireylerde başarı hissinin ortaya çıkması gibi durumları içermektedir. Dışsal ödüller ise çoğunlukla üst yönetimce verilen ödüllerdir. Takdir edilme, sorumluluk alma, saygınlık ve övgü gibi ödüller içsel ödüllerdir. Aylıkla ödüllendirme, ek yardımlar ise dışsal ödüllere örnek gösterilebilir (Deci, Nezlek, Sheinman,1981; Tuna ve Türk, 2008, akt. Yıldırım, 2008, s. 666).

Nitelikli birey yetiştirmek, aktif bir toplum yaratmak, kültür ve değerleri gençlere aktarmak adına eğitim çok önemlidir. Eğitim her bir toplumun kültürünü, eğitim felsefesini, geçmiş deneyimlerini, birikimlerini kullanmaktadır. Toplumun var olması ile birlikte ortaya çıkan eğitim, temelden pek çok soruna sahiptir. Eğitim kurumu sayılarında yetersizlik bulunması, öğretmenlerde eksiklik yaşanması, ğretmen-evre-ğrenci temelindeki sorunlar, eğitim niteliğinin yeterli olmaması gibi problemler bu sorunlara örnektir. Problemlerin zamanında çözüme ulaştırılamaması, daha sonraki nesilleri de etkileyen büyük bir dalgaya dönüşmesine neden olmaktadır. Öğretmenler, eğitimdeki problemleri zme ulaştırabilmek adına en etkili araçlardan biridir. Toplumun eğitim almasını sağlayan, topluma yön veren en önemli aktör öğretmendir. Her bir toplumun geleceği öğretmenlere bağlıdır. Dolayısıyla her bir ğretmen eğitim sisteminin temel yapıtaşıdır. Öğretmenler okul ve evre kapsamında insanı şekillendiren önemli bir kılavuzdur. Toplumların ekonomik, sosyal ve siyasi yönleri ne kadar geliştirilirse geliştirilsin, eğitim geliştirilmedikten sonra başarı sağlamak mümkün değildir. Eğitimde reformların yapılabilmesi için başarılı ğretmen kadrolarına ihtiyaç duyulmaktadır (Fidan ve Erden, 1994). Eğitimin temel yapıtaşı öğretmenler olduğu için öğretmenlerin nitelikleri eğitimin niteliğini etkileyecektir. Öğretmenlerin eğitim kurumlarında, eğitim sisteminde yaşamış olduğu sosyal, ekonomik, kültürel, yönetimsel sorunları bulunmaktadır (Bilir, 2008).

Öğretmenlik mesleğinin sınırlarını dört duvar arasında çizenler ancak dört duvar arasında olanlara hitap edebilir. Duvarların ötesine yolculuk yapan ğretmen bilir ki mesleği kutsaldır. Kutsaldır; çünkü toplumun ve ahlakın mimarları öğretmenlerdir. Eğer bir toplumda ahlak var ya da yok ise öğreticisi öğretmenlerdir. Buna ek olarak bir toplumun değişimini birinden bekleyecek isek değişimin öncüsü yine öğretmenlerdir. Mesleğinde fark yaratan öğretmenlerin en belirgin özeliği; daha önce denenmiş olanı denemekle yetinmeyip daha önce denenmiş olanın üzerine dehalarını ve yenilerini yerleştirebilmesidir.

Ödül alan öğretmenlerin belirli nitelikleri bulunmaktadır. Öncelikle dl alan öğretmenler öğrencilerine karşı daha açık görüşlü ve objektiftir. Bunun yanında eğitim ile ilgili sorunları bilimsel yöntemler ile aşmak için çaba gösterir, kendilerini sürekli yenilerler. Eğitim teknolojisinde yaşanan tüm yenilikleri de yakından takip eder, başarı beklentisini yükseltir. Bu çalışmanın amacı, ödül alan öğretmenlerin çalışma sürecinde yaşadıkları sorunları, okul yönetimi, meslektaş ve veli deneyimlerini belirlemektir

1.1. Araştırmanın Cümlesi

Ödül alan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda, okul yöneticileriyle, diğer öğretmenlerle ve velilerle yaşadığı deneyimler nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ödül alan öğretmenlerin çalışma sürecinde büyük bir istek ve gayret sahibi olmasına rağmen okul yönetimi süreçlerinde, okul yöneticileriyle, diğer öğretmenlerle ve velilerle herhangi bir sorunla karşı karşıya kalıp kalmadıklarını, yaşadıkları deneyimleri araştırmaktır. Bundan dolayı araştırmanın genel amacı; ödül alan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, mesleki gelişimlerine katkılarının belirlenmesidir.

Amaca ulaşabilmek adına aşağıda yer alan araştırma sorunlarına yanıt aranmıştır:

1. Ödül alan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini icra ederken
 - 1.a. Okul yöneticileriyle ilgili deneyimleri ve okul yöneticileriyle ilgili yaşadıkları zorluklar nelerdir?
 - 1.b. Okul yöneticileriyle ilgili kolaylaştırıcı roller nelerdir?
2. Ödül alan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları sorunlar/zorluklar nelerdir?
3. Ödül alan öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar/zorluklar nelerdir?
4. Ödül alan öğretmenlerin mesleki yaşamlarına etkileri nelerdir?
5. Ödül alan öğretmenlerin meslektaşlarına tavsiyeleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgular aşağıda belirtilen sınırlar dahilinde geçerli kabul edilecektir.

1. Bu araştırma 2019-2020 öğretim yılıyla sınırlıdır.
2. Araştırma ,global teacher prize ödülünü almış 6 ve milli eğitim bakanlığı tarafından fark yaratan öğretmen seçilmiş 3 öğretmen ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Öğretmenlik

Herhangi bir faaliyetin mesleki açıdan kabul görebilmesi için faaliyet ile ilgili belirli standartların oluşturulması, bu faaliyeti sürdürecektir olan kişilerin de yetiştirilmesi gerekmektedir. Söz konusu öğretmenlik olduğunda devlet politikaları devreye girmekte, dolayısıyla esasları belirleyen kurum devlet olmaktadır. Devletler öğretmenlerin hem yetiştirilmesinde hem de mesleklerini icra etmelerinde uygun ortamı yaratmalı, çalışma standartlarını ayarlamalı ancak, mesleğe müdahalede bulunmamalıdır. Çünkü devletin sürekli olarak öğretmenlik mesleğine müdahalede bulunması, mesleğin bir süre sonra devlet uzmanlığına dönüşmesine sebebiyet verecektir (Öztürk, 1993).

Öğretmenlikle ilgili farklı araştırmacıların farklı tanımları vardır:

Cüceloğlu ve Erdoğan (2015) “Öğretmeni eğitimin en önemli unsuru olarak” tanımlamaktadır. Etkili öğretmenler; "düşünen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişilerdir"

Kavcar, (1999), “Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, yapıyı işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez” açıklamasını yapmıştır. Yani bir okul ancak, içinde barındırdığı öğretmenleri kadar iyi olabilir.

Kavcar, (1998) “Öğretmen liderliğinin tanımı hakkında vurgulanan birçok önemli husus vardır: İlk olarak öğretmen liderliğinin; okul etkinliği ve okul gelişimine katkıda bulunabildiğini gösteren kanıtı, öğretmenler arasında öğrenci normlarının oluşumu ile ilgilidir. İkinci olarak, öğretmen liderliğinin, okul içerisinde ilişkilerin ve eğitimin kalitesi üzerine pozitif bir etkiye sahip olduğunu gösteren araştırmaların, öğretmenlere liderlik için fırsatlar vermesi ile eşit sayılmasıdır. En pratik seviyesi olan üçüncüsünde ise öğretmen liderliği; müfredatı, öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen öğretmenlerin eğitimsel liderler olarak çalışması anlamına gelmektedir. Son olarak, öğretmen liderliği, liderliğin sadece bireysel eylemlerden çok kişiler arası ilişkilerin dinamiğinin çıktısı olduğunu vurgulayan yeniden-kültürlenen okullar ile ilgilidir Burada öğretmen liderliğinin sınıf dışına taşan işlevlerine vurgu yapılmaktadır” Harris, (2005:206). “Öğretmen, bilginin oluşturulmasına rehberlik eder, kolaylaştırıcı rolü üstlenir”

Fer ve Cırık (2007). “Öğretmenlerin rolü ise ana bilgi kaynağı olarak bilgiyi aktaran olmaktan, bilgiye ulaşmak için öğrenciye rehberlik etme durumuna dönüşmüştür.” “Öğretmenlerin öğrencilere var olan fikirlerinin ışığında yeni bilgiyi anlamlandırma fırsatı vermesi gerekir.”

Moje, Collazo, Carrillo ve Warx (2001)’e göre, öğretmenler her geçen gün daha fazla nesneleştirilmekte, toplumdaki konumu zedelenmiştir. Yine de öğretmenlerin eğitimin baş aktörü olduğu unutulmamalıdır.

Eğitimin kalitesi pek çok unsurdan etkilenmektedir. Öncelikle eğitim için ayrılmış olan bütçe, eğitim verilecek ortamın fiziksel koşulları, faaliyetler için hazırlanmış olan mevzuatlar, öğretmenler, yönetim, müfredat en önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bazı durumlarda bu unsurlardan sadece biri eğitim kalitesini belirlerken bazı durumlarda birçok unsur eğitim kalitesi üzerinde söz sahibi olmaktadır. Her bir unsurun eğitim kalitesi üzerinde belirli bir etkisi olsa da öğretmen eğitim sisteminin temeli olduğu için kaliteyi de tek başına etkileyebilme gücüne sahiptir. Öğrencilerin öğrenmek için can attığı, fiziksel olanakların sunulduğu, kaynakların bol olduğu alanlarda bile öğretmenlerin söz konusu olanakları değerlendirerek yeterlilik sağlaması zorunludur. Bu zorunluluk yerine getirilmediği takdirde olanaklar ne kadar çok olursa olsun kaliteli bir eğitim gerçekleştirilemez (Özoğlu, 2010).

Akademik çalışmalar incelendiğinde öğretmenlik kavramının birbirinden farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Farklılıkların oluşmasının en önemli nedenlerinden biri öğretmenlik mesleğinin ele alınışının farklılık göstermesidir. Öğretmenlik mesleğinin işlevleri, önemi, görevleri ve konumu farklı bakış açıları ile farklı şekilde değerlendirilebilmektedir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili en çok kabul gören tanımlardan biri şöyledir: “resmi veya özel bir eğitim kurumunda çocukların veya gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek veya yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimse”. Eğitim kurumlarında öğrenciler ile birlikte eğitsel faaliyetlerde bulunan öğretmen etkili bir öğrenme ortamı oluşturmakta, öğrenciler ve veliler için bir rehber olarak kabul edilen, genel kültürü tam olan, alanında uzman olarak kabul edilen kişidir (Bek, 2007).

Erden’e (1995) göre öğretmenler hem planlı hem de programlı çalışmalar gerçekleştirmekte, böylelikle öğrencilere istenen kalıcı davranışları aşılacaktır. Öğretmenlik mesleğinin temeli öğrencilere öğretme faaliyetine dayanmaktadır.

Toplumdaki eğitim kalitesi doğrudan öğretmenlik mesleğinden etkilenmektedir ve öğretmenin niteliği eğitim kalitesini değiştirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik kavramının ele alınması için daha fazla çalışma yapılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik kavramı gibi öğretmenlik eğitimi, kuralları, rehberlikleri açısından da pek çok araştırma yapılmıştır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ile Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından 1996 yılında yapılmış olan konferansta “Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi” yayınlanmış, bu rehber 50 yıl içinde öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan tüm araştırmaları kapsamıştır. 5 Ekim 1994 tarihini 100’e yakın ülke Dünya Öğretmenler Günü olarak belirlemiştir. Öğretmenler Statüsü Tavsiyesine yükseköğretim ile ilgili eklemeler yapılmış, diğer alanlar hiç değiştirilmeden yürürlüğe eklenmiştir. (Demirel ve Kaya, 2014).

Öğretmenlerin eğitim sistemindeki yeri yadsınamaz. Çağdaş eğitim bilimi açısından da öğretmen önemli bir rol üstlenmekte, toplum sadece öğretmenin çabası ile çevreye ve insana karşı saygı duyabilmektedir. Bireylerin dünya görüşlerinin oluşturulmasında, düşünmeye sevk edilmesinde öğretmenin rolü büyüktür (Çelik, 2011). Yani toplumların kültürlerinin oluşmasında, bu kültürlerin yaşatılmasında öğretmenlerin etkisi büyüktür. Öğretmenlik mesleği sadece eğitim kurumları içerisinde değil, sosyal hayatta da sorumluluk gerektirmektedir. Kişilerin hem sosyal hem de ekonomik yaşamda daha başarılı olabilmesi için öğretmenlere ihtiyaç vardır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Eğitim faaliyetleri söz konusu olduğunda akla sadece öğrenilmesi gereken bilginin aktarımı gelmemelidir. Çünkü bu süreç insan ilişkilerini de barındırmakta, çift yönlü bir etkileşim oluşturmaktadır. Her türlü materyalin kullanımına açık olan eğitimde öğretmenin rolünü küçümsemek gereklidir (Oktay, 1991). Öğretmenlik yeni neslin geleceğini belirlemekte, onların milletine, devletine, vatanına iyi bir birey olabilmesini sağlamakta, bu nedenle de kutsal kabul edilmektedir (Tekışık, 1986).

Öğretmenlik bir yandan devletin eğitim, öğretim ve yönetim ile ilgili tüm sorumluluklarını direkt olarak kabul eden bir meslek grubudur (Türk, 1999). Öğretmenlik sadece öğrenme sürecini yürütmez, aynı zamanda bilginin aktarılmasının yanı sıra öğretmen aktarılan bilgilerin davranışa dökülmesini sağlar. Dolayısıyla eğitimi bu yönü ile ele almak, öğretmen mesleğini tanımlamak adına gereklidir (Öksüzoğlu, 2009).

Öğretmenler toplumun çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşması için en önemli araçtır ancak, son yıllarda çoktan seçmeli sınavlar dahilinde eğitim verilmesi öğretmenlerin değerini

azaltmaktadır. Mevzuata bakıldığında öğretmenlerin kültürel açıdan önemli görevleri vardır. Eğitim sistemi içerisinde öğretmen öğrencilerine istediği davranışları öğretmekte, bu davranışların pekiştirilmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme kabiliyeti kendi isteklerine bağlı olduğu kadar öğretmenin yaklaşımı ile de alakalıdır. Öğretmenlerin yaklaşımı ise öğretmenin almış olduğu eğitime ve tüm deneyimlere bağlı olarak değişmektedir (Öztürk, 1993).

Öğretmenler görevlerini layığı ile yapmak istedikleri zaman mutlaka planlı ve programlı çalışmalı, meslektaşları ile de işbirliği kurmalıdır. Sadece meslektaşları değil, diğer görevliler ile de bir arada çalışabiliyor olmalıdır. Kişisel gelişimlerini tamamlayarak mesleki açıdan daha başarılı bir konuma gelebilmektedir (Eroğlu, 2012).

Öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri öğrencilerini bilgi ile donamaktır. Öğretmen örnek davranışları sayesinde hem topluma hem de ülkesine faydalı öğrenciler yetiştirmelidir. Öğretmenlerin görevleri ise aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir.

Öğretme Görevi: Öğretmenler sınıf üyelerinden biridir ve amaçları öğrencilere bilgi sunmaktır. Öğrencilere aktarılması gereken konuları planlı bir şekilde aktarabilmek öğretme anlamına gelmektedir. Öğretmenler öğrencileri için öğrenme hedefleri koymalı, bu hedeflere ulaşmak için çaba göstermelidir.

İdare ve Yönetme Görevi: eğitim programlarının planlanması, yönetilmesi ve yürütülmesi aşamasında öğretmenler görev almaktadır. Programların düzenlenmesinde ise öğrenciler için en ideal yöntemlere odaklanılmalı, öğretmenler diğer meslektaşları ile işbirliği içerisinde olmalıdır. Her bir öğretim gereci, öğretim ortamı öğretmenin sorumluluğu altındadır. Hem sınıfı hem de öğrencileri yönetmek öğretmenin en temel görevlerinden biridir.

Mesleki Konu Alanı Uzmanlık Görevi: Her bir öğretmen öğrenciye aktarılacak bilginin kaynağıdır. Konular konusunda her bir öğretmen kendini geliştirmeli, güncel tutmalıdır.

2.1.1. Öğretmenlerin Görevleri

Türkiye hem sanayi toplumu hem de bilgi toplumu olabilmek adına sürekli çaba sarf etmektedir. Teknolojinin her geçen gün ilerlemesi ve toplumun bu hıza yetişememesi öğretmenlerin görevini daha da önemli bir hale getirmiştir (Ergün, 2007: 98).

Başarılı öğretmen, kendi konu alanı ile ilgili konuya uygun bir hile seçimi ve öğrencilere yönelik bir sınıf yol gösterebilme, öğrenciye uygun hava alanı hazırlayabilme, çeşitli tercihlere göre farklı yöntemlerin kullanım yöntemleri ve bunlara benzer öğretmenlik maharetlerine haizsin de kendine özgü inanan öğretmendir (Orhan, 2005: 124).

Öğretmenler, etkili sınıf yönetimi için gerekli eğitim süreçlerinin organizasyonu ve yürütülmesinden sorumludur. Öğretmenin görevi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak, öğrenme deneyimlerini organize etmek ve öğrencilerin istenen hareketleri kazanıp kazanmadıklarını gözlemlemek ve değerlendirmektir. Öğretmenin öğretim faaliyetlerinde aktif olmak ve belirli durumlarda nasıl hareket edeceklerini tahmin etmek için öğrenciyi tanıması önemlidir. Özellikle, öğretmene sınıfta disiplin kazandırmak ve öğrencilere sınıfa dikkat çekmek için yardımcı olmaktadır. Öğretmen, bilgi paylaştan, rehberlik eden, öğrencilere yönelik kurslar yapan, ilerlemeyi sürekli kılmak için geribildirim sistemini işleten, öğrencilere yaşamları boyunca öğrendikleri bilgileri yenilemeyi öğreten ve öfke ve suçlama yöntemlerini kabul eden bir öğretim sistemi sağlamalıdır. (Terzi, 2003: 87)

Her bir öğretmen mesleki deneyimlerini biriktirmeli, yenilikleri takip etmeli, her zaman kendini yenileyebilmeli ve profesyonel bir kültür deneyimine ulaşmalıdır. Öğretmenin görevlerini öğretme görevi, idari ve idari işlev, konu alanında mesleki uzmanlık görevi ve öğrenci toplama görevi dört başlıkta toplanabilmektedir.

2.1.2. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlik özel uzmanlık bilgisi ve becerisi içeren bir meslektir. Saygınlığı çeşitli ülke ve kültürde kabul gören, doğrudan insanla ilgilenen bir meslek olan öğretmenlik, uzun süredir kazanmakta bir iş olarak değil, kutsal bir meslek olarak algılanmaktadır. Şişman'a (2001: 18) göre öğretmen toplumun mimarı, insan mühendisi, kişilik biçimlendirici sanatkardır.

Öğretim, teori ve pratiğin iç içe geçtiği bir meslektir. Bu nedenle, herkesin yetkin bir öğretmenin özellikleri konusunda hemfikir olduğu kesin standartlar yoktur. Ancak, literatür incelendiğinde, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ve nitelikler hakkında birçok araştırmanın olduğu ve birçok özelliğin ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmalarda, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki yönleri olması beklenen dört ana yeterlilik alanının belirtildiği görülmüştür (Şişman ve Acat, 2003: 235)

- Alan Bilgisinde Yeterlik: Kendi branşındaki uzman bilgisini açıklamaktadır. Bir öğretmenin sınıfındaki öğrencilere güven duyması için, öğreteceği konuyu tam olarak bilmesi gerekmektedir. Başarılı bir öğretim yapmak için konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak gerekir.
- Pedagojik Formasyona İlişkin Yeterlik: Öğretmenin önkoşulu, öğretmenin alanda bir emir vermesidir. Ancak, öğretmen olarak öğretmen diyebilmek için alan bilgisinin yanı sıra pedagojik formasyon bilgisine sahip olmak gerekmektedir. Pedagojik formasyon, öğretmenlerin öğrencilerinin özellikleri ve öğretileri gerekenlerin farkında olmaları gereken bilgi ve becerileri içerir.
- Genel Kültür Alanında Yeterlik: İyi bir öğretmenin disiplinler arası bir bağlantı kurabilmesi için, alan bilgisi dışında farklı alanlarda ve konularda belirli bir bilgiye sahip olması gerekir. Bu kurs hem diğer kurs bilgilerini hem de güncel bilgileri içerir.
- Etik Değerler Açısından Yeterlik: Herhangi bir meslek grubunda olduğu gibi, öğretmenlerin meslekleri ve insanlarıyla ilgili bazı değerlere dayanarak uyması gereken ahlaki ilkelere sahiptir. Bu ilkelere bağlılığın mesleğe olan bağlılığın temel kriterlerinden biri olduğu söylenebilmektedir. (Ayaş, 2009: 3)

Pek çok gelişmiş ülkenin öğretmen yetiştirme sistemindeki değişiklikler dikkatlice incelendiğinde, öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin en önemli boyutunun sınıftaki teorik boyutu düşürmesi ve okullarda uygulama boyutunu önemli ölçüde arttırması dikkat çekicidir (YÖK, 2007). Bunun temel nedeni, uygulama derslerinin öğretmenlerin çalışma ortamındaki gözlem ve deneyimlerle yetkinlikleri kazanmalarına izin vermesidir. Ancak, öğretmenlik mesleği sürekli değişim ve gelişim gerektirir. Gerçekten yeterli bir öğretmen olmak için yukarıda belirtilen kategorilerde bilgi ve becerilere sahip olmanın yanı sıra ihtiyaçları ve yeni eğitim-öğretim uygulamalarını değiştirip uyarlamak gerekir (Sünbül ve Arslan, 2010: 9-10). Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarına hem mesleki deneyim kazandırmak hem de ilgili yeterlilikler için kendilerini hazır hissetmelerini sağlamak açısından önemlidir. Çünkü kişiyi değiştirebilmek için önce kendini yeterli hissetmek gerekir. Bu durumda öz yeterlik kavramı ortaya çıkar. Öğretmenlik yeterliliklerinin geliştirilmesinde ve geliştirilmesinde ana motivasyon faktörü, öğretmenlerin öğrenciler için faydalı olduğuna inanmasıdır.

2.2. Öğretmen Etkisi

Öğretmen etkisi, önemli etkileri olan basit bir fikirdir. Bir öğretmenin inancı, zorlu veya motive olmayan öğrenciler arasında bile, öğrencinin katılımı ve öğrenmesinin istenen sonuçlarını ortaya koyma kabiliyetine dair bir yargıdır (Armor vd., 1976; Bandura, 1977). Bu yargının güçlü etkileri vardır.

Öğretmenlerin yeterlilik duygusu, başarı (Armo vd., 1976; Ashton ve Webb, 1986; Moore ve Esselman, 1992; Ross, 1992), motivasyon, (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) ve öğrencilerin kendi iç kabiliyet duygusu (Anderson, Greene ve Loewen, 1988) gibi öğrenci sonuçlarıyla ilişkili olmuştur. Ek olarak, öğretmenlerin inançları sınıfta davranışlarıyla da ilgilidir. Verimlilik, öğretime yatırımları, belirledikleri hedefleri ve istek seviyelerini etkiler. Güçlü bir katsayısı olan öğretmenler daha fazla planlama ve organizasyon seviyeleri sergileme eğilimindedir (Allinder, 1994). Ayrıca, yeni fikirlere daha açık ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha isteklidirler (Berman, vd., 1977; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988). Her şey yolunda gitmediğinde öğretmenlerin kalıcılığını ve aksilikler karşısında dayanıklılıklarını artırma inancını artırır. Daha yüksek verimlilik, öğretmenlerin zorlu bir öğrenciyle daha uzun süre çalışmak için hata yaptıklarında ve daha zor bir öğrenciyi özel eğitime yönlendirmek için daha az eğimli olmalarını sağlarken öğrencileri daha az eleştirel hale getirmelerini sağlar (Ashton ve Webb, 1986; Meijer ve Foster, 1988; Podell ve Soodak, 1993). Daha yüksek bir özveriliğe sahip öğretmenler, öğretim için daha büyük bir coşku sergilerler (Allinder, 1994; Guskey, 1984; Hall, Burley, Villeme ve Brockmeier, 1992), öğretme konusunda daha büyük bir kararlılığa sahiptirler (Coladarci, 1992; Evans ve Tribble, 1986; Trentham, Silvern ve Brogdon, 1985) ve öğretimde kalma olasılıkları daha yüksektir (Burley, Hall, Villeme ve Brockmeier, 1991; Glickman ve Tamashiro, 1982). Açıkça, bu yapının incelenmesi eğitim alanında çok faydalı olmuştur. Yine de araştırmacılar, bu konuyu anlamak için bir ölçüm aracı geliştirmekte zorlanmışlardır.

Mevcut öğretmenlik tedbirleri ile ilgili çeşitli problemler vardır. Araştırmacılar mevcut önlemlerin geçerliliği ve güvenilirliğini sorgulamışlardır. Ayrıca, birçok önlem, faktör analizine maruz kaldığında iki faktörlü bir yapı ortaya koymaktadır ve bu iki faktörün anlamı hakkında bir karışıklık ve tartışma vardır. Bu ve çözülmeyen diğer konular, öğretmen özlüğünün ölçümünü iyileştirmeye çalışan uzmanları şaşırtmaya devam etmektedir. Örneğin, yapının ölçülmesinde açıklık eksikliğine katkıda bulunan öğretmen kazancının kavramsallaştırılması konusunda bir anlaşmazlık vardır. Öğretmen özlüğünün verilen

bağlamlara ne derece özgü olduğu ve özlük inancının bağlamlar arasında ne derece aktarılabilir olduğu konusunda sorular vardır. Ek olarak, öğretmenlik derecesinin ölçülmesinde uygun bir özgüllük düzeyi ayırt edilmesi zor olmuştur.

2.3. Ödül Alan Öğretmen Kavramı

Her eğitim sistemi ülke için insan gücü yetiştirmek, yurttaşlara vatandaşlık eğitimi sağlamak amacına sahiptir. Bu amaca hizmet edebilmek adına eğitim sistemleri yetiştirmekle yükümlü olduğu insan modeli için sahip olduğu eğitim felsefesine, insan gücü politikasına başvurmakta, ona göre şekillenmektedir (Karagözoğlu, 2003: 10-12). Toplumsal kurumların temeli olarak kabul edilen eğitim, en önemli toplumsal sorunlardan biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim sorunlarının ana öznesi ise öğretmenlerdir (Battal, 2003: 13-14).

Her bir öğretmen öğrenme aracıdır. Öğretmenler sınav yapar, disiplini sağlar, ahlaki savunur ve ahlakın vekilliğini üstlenir. Öğretmenler her zaman güvenilir kişilerdir ve çocukların ikinci ailesidir. Öğrenci danışmanı ve toplumsal katılımcıdır. Tüm bu unsurlar öğretmenlik mesleği ile ilgilidir (Balcı, 1991). Öğretmenler değerlendirileceği zaman bilgiden, kişilikten, çevreden, halkla ilişkilerden yararlanılmalıdır (Çelikten ve Can, 2003: 253).

Toplumların gelecek mimarı öğretmendir. Mimarından mühendisine, doktorundan avukatına kadar her bir birey bir öğretmen aracılığı ile makam ve mevkilerine ulaşmıştır. Ülkelerin kaderlerinin belirlenmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Eğitim sisteminin en temel ögesinin öğretmen olduğu unutulmamalıdır. Ülkelerin kalkınmasında, insan gücünün yetiştirilmesinde toplumdaki huzurun sağlanmasında, kültürün yeni nesle aktarılmasında öğretmen başroldedir (Özden, 1999: 9). Yeni nesil ile öğretmenlerin nitelikleri birbiri ile paralel ilerleyecektir. “Ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir” özdeyişi durumu net şekilde açıklamaktadır.

2.4. Ödül Alan Öğretmen ve Öğrenci Başarısı

Eğitimde etkin fark yaratan öğretmen, öğrencinin başarısına ağırlık verir. Literatür düşünüldüğünde bu ifade içerisinde ne yenilik ne de tartışma yoktur. Öte yandan, yıllarca süren araştırma ve sayısız reform çabalarından sonra bile, literatürde aşağıdaki üç soruya verilen cevapların yanıtları konusunda hala bir fikir birliği yoktur: öğrenci başarısında fark yaratan öğretmenliğin ne kadar etkili olduğu, fark yaratan öğretmenliğin ne kadar önemli olduğu ve hangi temel özellikleri taşıdığı (Leithwood va., 2004). Literatürdeki kanıtlardan bazıları, fark

yaratılan öğretmenliğin sadece okul düzeyindeki diğer faktörlerle karşılaştırıldığında, öğrenci başarısını etkileme konusundaki sınıf etkilerinden yalnızca ikinci olduğunu göstermiştir (Leithwood vd., 2008, 2004; Sammons vd., 2014). Bu, öğrenci başarısında fark yaratan öğretmenliğin ne kadar önemli olduğuna dair bir ipucu sağlar.

Ayrıca, Walker, Lee ve Bryants'ın (2014) yaptığı bir başka çalışmada, yukarıdaki paragrafta verilen ilk soruya cevaplar verilmiştir. Yazarlar, okul müdürleri arasında hangi okul müdürlerinin öğrenci performansında ne gibi bir fark yarattığını araştırmıştır. Çalışmalarında (2014) yazarlar, okullar arasında aşağıdaki üç fark yaratan öğretmenlik özelliğinin okul performansı üzerindeki etkilerine odaklanmıştır: iletişim yapılarının kullanılması, kalite güvencesinin birleşik değişkeni, hesap verebilirlik, kaynak yönetimi, öğretme ve öğrenme. 42 okuldan toplanan anket verilerini analiz etmek için yazarlar iki analitik teknik kullanılmıştır. İlk olarak, en önemli fark yaratan öğretmenlik uygulamalarını bulmak için yazarlar sınıflandırma ve regresyon ağacı analizinden faydalanmışlardır. Eleme işleminden sonra, yazarlar hiyerarşik doğrusal modelleme yapmışlardır. Analiz sonuçları, okul fark yaratan öğretmenliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki için ilginç sonuçlar vermiştir. Elde edilen sonuçlara göre, şeffaf iletişim yapılarının kullanılması, zorunlu standart test puanlarında okul performansındaki değişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öte yandan, kalite güvencesi, hesap verebilirlik ve kaynak yönetimi ile öğretme ve öğrenmenin fark yaratan öğretmenlik özellikleri okul performansı ile önemli bir negatif ilişki içindedir. Son olarak, öğretme ve öğrenmenin okul performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır. Yazarların kendileri de makalelerinde bildirildiği gibi, kalite güvencesi, hesap verebilirlik ve kaynak yönetimi ile öğrenci başarısı arasındaki negatif ilişki beklenmemektedir. Yazarlar bu beklenmedik bulgunun belki de Hong Kong'un farklı kültürel yapısının bir sonucu olduğunu öne sürmüşlerdir. Ayrıca, anketleri dolduran okul personelinin, okul müdürleri tarafından seçildiği ve örnek okullardaki öğrencilerin zorunlu standart test puanlarının ortalama değerinin, tahmin edilen nüfus ortalamasının ortalama değerinden daha yüksek olduğu sonuçları yorumlanmıştır.

Fark yaratan öğretmenliğin öğrenci başarısını nasıl etkilediği ikinci soru için, literatürde genişletilmiş bir tartışma olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili bir tartışma, fark yaratan öğretmenliğin öğrenci başarısını doğrudan mı yoksa dolaylı olarak mı etkilediği gibi kabul edilebilir. Bazı çalışmalar fark yaratan öğretmenliğin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir doğrudan etkisi bulsa da (Leithwood ve Jantzi, 2000), fark yaratan öğretmenliğin öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını iddia eden çok sayıda başka çalışma vardır (Barker, 2007; Hallinger ve Heck, 1998). Hallinger ve Heck (1998) ayrıca okul fark yaratan

öğretmenliği ve öğrenci başarısının genellikle küçük ve dolaylı ilişkisini tanımlamak için çok karmaşık analiz yöntemlerinin gerekli olduğunu ileri sürmüştür.

Makalelerinde, Hallinger ve Heck (1998) 1980-1995 yılları arasında yapılan okul etkinlik çalışmalarını gözden geçirmiştir. Literatür taramasından sonra, yazarlar okul fark yaratan öğretmenliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi nicel olarak araştıran 40 çalışma bulmuşlardır. Gözden geçirmelerindeki bütün çalışmaları, yukarıda belirtilen değişkenler arasındaki ilişki için kullandıkları modellere göre kategorize etmiş ve üç model ile sonuçlandırmışlardır. Bunlardan ilki doğrudan etki modelidir. Bu modelde, temel varsayım fark yaratan öğretmenlik ve öğrenci başarısının doğrudan ilişkili olduğu ve ikisi arasındaki arabulucu değişkenlerin analize dahil olmadığıdır. İkincisi aracılı etkiler modelidir. Bu modeli kullanan çalışmalar, okul fark yaratan öğretmenliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi analiz etmek için okul kültürü, sosyal etkileşim gibi aracılık değişkenlerini kullanmışlardır. Son model karşılıklı etkiler modelidir. Bu model, klasik yaklaşımın etkisinin fark yaratan öğretmenlerden gelen ve örgütü etkileyen bir şey olduğunu reddeder; bunun yerine, fark yaratan öğretmenliğin bir parçası oldukları organizasyondan da etkilenmesini önerir. Bu nedenle, bu modele dahil edilen herhangi bir etki doğada karşılıklıdır. Yazarlar, doğrudan etkili model ile yapılan çalışmaların fark yaratan öğretmenlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki konusunda tutarlı sonuçlar sağlamadığı ve bu modeli kullanan çalışmaların sayısının fark yaratan öğretmenlik ve öğrenci başarısı arasında önemsiz bir ilişki ile sonuçlandığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, dolaylı etki modeliyle yapılan çalışmaların fark yaratan öğretmenlik ile öğrenci başarısı arasında tutarlı ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak, yazarlar metodolojik sınırlamalar nedeniyle karşılıklı model ile pek çok çalışma bulamadıklarını; ancak, literatürde bulabilecekleri gelecek için ümit vaat eden çalışmalar olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, yazarlar fark yaratan öğretmenlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin dolaylı ve küçük olduğu ancak anlamlı olduğu sonucuna varmıştır.

De Maeyer, Rymenans, Van Petegem, van den Bergh ve Rijlaarsdam (2007) tarafından yapılan bir başka çalışma, Hallinger ve Heck (1998) 'in metodoloji tartışmasına katkıda bulunmuştur. Yazarlar, fark yaratan öğretmenliğin öğrencinin başarısına etkisi üzerine daha “üç boyutlu bir bakış açısı” ortaya koymuşlardır. Model seçiminin öğrenci başarısını nasıl etkileyebileceğini vurgulamak için, aynı verilerin 4 farklı analiz modelini göstermişlerdir. Yazarlar, De Maeyer, S., Rymenans, R., Daems, F., Van Petegem, P. ve Van den Bergh, H. tarafından 2003 yılında yapılan önceki bir çalışmada toplanan verileri yeniden kullanmıştır. 4 model kavramsallaştırma, makalede kullanılan değişkenlerin açıklığa kavuşturulması gerekir.

Yazarlar okul fark yaratan öğretmenliğini ölçmek için entegre fark yaratan öğretmenlik modelini kullanmışlardır. Entegre fark yaratan öğretmenlik, Hallinger (2003) tarafından eğitim fark yaratan öğretmenliği tartışmalarında öne çıkan iki fark yaratan öğretmenlik tarzı olarak iddia edilenlerin bir birleşimidir: “dönüşümsel fark yaratan öğretmenlik” ve “eğitsel fark yaratan öğretmenlik”. Amerikan ilk ve orta öğretimi (De Maeyer vd., 2007). Çıktı ölçütleri olarak, yazarlar daha önce De Maeyer ve diğ. Tarafından yapılan çalışmada yapılan fonksiyonel yeterlilik testlerinden elde edilen matematik ve okuma puanlarını kullanmışlardır. Ara değişken olarak, yazarlar, bir okulu akademik olarak nasıl yönlendirdiğini belirten akademik iklim değişkenini kullanmışlardır. Son olarak, arka plan değişkenleri olarak, çalışma, sözel olmayan PSB testi ile ölçülen IQ cinsinden, beş gösterge ile ölçülen sosyoekonomik durumdan, hem babanın hem de annenin işgücü piyasasında eğitim durumu ve pozisyonu, ve üç gösterge ile ölçülen etnik köken: evde konuşulan dil, babanın uyruğu ve annenin uyruğu - ve dördüncü ya da altıncı sınıf olup olmamalarını kullanmışlardır. Tanımlanan değişkenler ve makalede kullanılan dört model aşağıdaki gibidir: doğrudan etki modeli, dolaylı etki modeli, doğrudan ve dolaylı etki modeli ve öncül modeli. Sonuçlara göre, her model farklı sonuçlar göstermiştir. İlk model, entegre fark yaratan öğretmenlik ve matematik ile okuma başarısı sonuçları arasında doğrudan bir ilişki olmadığını göstermiştir. Bu modelde, sadece akademik iklim ve okuma başarısının pozitif ilişkileri vardır. Dolaylı etki modeli için sadece bütünleşik fark yaratan öğretmenlik ve akademik ortamın pozitif olarak ilişkili olduğu gösterilmiştir.

Dolaylı ve doğrudan etkiler modeli için, fark yaratan öğretmenlik ve okuma başarısının akademik iklim yoluyla dolaylı bir etkisi vardır ve başka önemli bir ilişki yoktur. Son olarak, öncüllerin etki modeli için, yine akademik iklim yoluyla fark yaratan öğretmenlik ve okuma başarısı arasında dolaylı bir etki vardır ve başka önemli bir ilişki yoktur. Yazarlar, bu bulgulara dayanarak, okullarda fark yaratan öğretmenlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin, araştırma tarafından seçilen modele göre değişebileceği ve doğru model seçiminin sağlıklı sonuçlar elde etmek için çok önemli olduğu sonucuna varmıştır. Bir yan not olarak, yazarlar test edilen herhangi bir model için bir tercih belirtmemişlerdir ve amaçlarının her çalışma için uygun en iyi modeli göstermediğini kabul etmişlerdir.

Ayrıca, Barker (2007), İngiltere'nin çok başarılı bir okulu olan Shire Okulu üzerinde bir vaka çalışması yapmıştır. Okul İngiltere'nin güneyinde bulunur ve ülke kurumu Eğitim Standartları Ofisi tarafından son derece etkili bir okul olarak bildirilir. Barker, okulun çeşitli yerlerinden, idareden, bölüm başkanlarından ve öğretmenlere kadar 17 kişiyle röportaj vermiştir. Görüşmeler, vizyona bağlılık, zorlu hedefler, delegasyon sorumluluğu ve işbirlikçi

kültür gibi fark yaratan öğretmenlikle ilgili konularla ilgili soruları içermiştir. Yazarın makalesinde (Barker, 2007) bildirdiği cevaplar, okullarının etkili olduğu ve fark yaratan öğretmen Sara Thomson'un işbirlikçi kültür, açık görev ve sorumluluk dağılımı gibi olumlu organizasyonel özellikleri teşvik ettiği fikrini desteklemiştir. Ancak, araştırmacı, öğrencinin başarısı üzerinde etkili olan fark yaratan öğretmenlik kanıtlarının bulunmadığını bildirmiştir. Yazar, bir kez öğrencilerin arka plan değişkenlerinin dahil edilmesinin, çalışmasının sonuçlarının dahil edilmesinin, fark yaratan öğretmenlik ve öğrenci başarısı arasında dolaylı ve küçük bir ilişki bulan çalışmaları destekleyeceğini ileri sürerek makalesini tamamlamıştır. Ayrıca, Seashore, Dretzke ve Wahlstrom (2010) iki sorunun cevabını incelemiştir. Birincisi değişkenlerin paylaşılan fark yaratan öğretmenlik, öğretim fark yaratan öğretmenliği ve güvene dayalı ilişkiler kurmasının sınıf uygulamaları ve öğretmenler ile öğretmen iş ilişkilerinde etkisi olup olmadığıdır. Diğer soru, okul fark yaratan öğretmenlerinin davranışlarının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemesiydi. Yol analizi sonuçlarının bulguları, öğretim fark yaratan öğretmenliğinin meslek toplumu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, ancak araştırmacıların varsayımlarının aksine, öğretim üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Dahası, paylaşılan fark yaratan öğretmenliğin profesyonel topluluklar aracılığıyla öğretim üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Öte yandan, güven profesyonel topluluk üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Okullaşma seviyesi hem öğrenci başarısı hem de mesleki başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ancak odaklanmış öğretim üzerindeki etkisi sınırlıdır. Son olarak, profesyonel topluluğun, odaklanmış etkileşimle olan güçlü ilişkisi sayesinde öğrenci başarısı üzerinde önemli bir dolaylı etkiye sahip olduğu gösterilmiştir. Seashore, Dretzke ve Wahlstroms'un (2010) çalışmasının bu bulgularına dayanarak, Barker'ın (2007) ve Hallinger ve Heck'in (1998) yaptığı çalışmalarla, fark yaratan öğretmenliğin doğrudan bir ilişkiye sahip olmadığı iddialarına varılabilir. Öğrenci başarısı ancak dolaylı bir başarıdır.

Krüger, Witziers ve Sleegers (2007), müdürlüğün öncülleri ve etkileri hakkında ve müdürlüğün hem müdahale eden hem de sonuç değişkenleri üzerindeki etkisi hakkında daha iyi bir fikir edinmek için bir çalışma yürütmüştür. Yukarıda verilen çalışmaların aksine, yazarlar diğer okul bağlamı değişkenleri analize dahil edildiğinde fark yaratan öğretmenlik ile okul sonuç değişkeni arasında doğrudan ya da dolaylı öngörücü bir ilişki bulamamıştır. Yazarlar, çalışma sonuçlarının fark yaratan öğretmenliğin okul organizasyonu ve kültür kalitesi gibi örgütsel özellikler üzerinde büyük bir etkisi olduğunu gösterdiği için fark yaratan öğretmenliğin önemsiz olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, çalışmanın sonuçları okul kültürünün dolaylı olarak

fark yaratan öğretmenlikten etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca, ana vizyonun okullarda eğitim fark yaratan öğretmenleri tarafından kullanılan stratejiler ve davranışlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Son olarak, yazarlar fark yaratan öğretmenliğin okul yeri, okul büyüklüğü ve öğrenci türleri gibi çeşitli kurumsal ve bağlamsal okul faktörlerinden etkilendiğini iddia eder. İlginç bir şekilde, stratejik fark yaratan öğretmenlik ile öğrenci bağlılığı arasındaki negatif bir ilişki, öğrencilerin bağlılığının düşük olduğu durumlarda fark yaratan öğretmenliğin daha stratejik olduğunu gösteren çalışmanın bir parçası olarak bulunmuştur. Yazarlar, sonuçları fark yaratan öğretmenlik için beklenmedik durum değişkeni olarak öğrenciye bağlılık gösterdiği için beklenmedik modellerinin önemini yorumlamışlardır.

Son olarak, fark yaratan öğretmenliğin ne gibi temel özelliklere sahip olduğuna dair üçüncü soruyu tartışmak, tartışmayı dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik çerçevesine daraltmak, literatürdeki farklı bakış açılarından cevapların çokluğu ve dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik biçimi araştırılmakta olan geçerli bir karar olacaktır. Bu mevcut çalışma. Dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik, fark yaratan öğretmenliğe nispeten yeni bir yaklaşım olarak kabul edilebilir. Öğrenci başarısını arttırmada büyük potansiyel olabilir. Örneğin Harris ve Spillane (2008), dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin örgütsel değişim ve farklı örgütsel sonuçlar ile güçlü ilişkiler içinde olduğunu ileri sürmüştür. Yine de, dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik fark yaratan öğretmenliğe nispeten yeni bir yaklaşımdır ve gelişmiş öğrenci sonuçları ile bu özel fark yaratan öğretmenlik biçimi arasındaki bağlantıları açıklığa kavuşturmak için daha fazla çalışma gereklidir (Harris, 2004). Bir sonraki alt başlığın altında, dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik üzerine hem ampirik hem de teorik literatür ayrıntılı olarak verilmektedir.

2.5. Dağıtılmış Fark Yaratan Öğretmenlik

Spillane vd., (2001)'e göre dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin ardındaki temel argümanlardan biri, okullardaki fark yaratan öğretmenliğin dağınık bir fenomen olarak görerek yazarın teriminde en iyi şekilde anlaşılmasıdır. Okulların sosyal ve durumsal bağlamına “yayılmış” bir uygulamadır. Bununla birlikte, resmi olarak atanmış fark yaratan öğretmenlerin, yani müdürlerin veya yardımcı müdürlerin ötesinde, gayri resmi olanları dahil etmek, Spillane'a göre fark yaratan öğretmenliğe yönelik dağıtılmış perspektifin küçük bir yönüdür (2005, 2006). Dağıtılmış bakış açısı, fark yaratan öğretmenlik uygulamalarının büyük önem taşıdığına işaret etmektedir. Spillane bu uygulamayı üç faktör arasındaki ortak ilişki olarak belirtir: bir örgütün fark yaratan öğretmenleri, bir örgütün takipçileri ve durum. Spillane'nin kitabından (2006) alınan fark yaratan öğretmenlik uygulaması bir üçgenin üç köşesi ile tasvir edilmiştir. Ayrıca,

zaman geçtikçe farklı durumların ortaya çıkabileceğini vurgulamak için, şekil birden fazla üçgen içerir. Bu sayede yazar, fark yaratan öğretmenliğin zaman içinde durumdan hem etkilendiğini hem de etkilediğini vurgulamaktadır.

Spillane (2005, 2006), dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin bu kavramsallaştırılmasının ardında çeşitli nedenler ortaya koymuştur. Öncelikle takipçiler, fark yaratan öğretmenlik pratiğinin üç temel unsurundan biri olarak görülmektedir, çünkü dağıtılmış perspektifte, fark yaratan öğretmenlik etkisinin pasif alıcıları olarak algılanmazlar; aksine, aktif olarak etkilerler ve bundan etkilenirler. Ayrıca, önceki paragraftan görülebileceği gibi, dağıtılmış perspektiften, fark yaratan öğretmenlik rolü sadece bir oyuncu tarafından oynanamaz. Bunun yerine, birden fazla oyuncu vardır ve bu oyuncular resmi veya gayri resmi pozisyonlarda olabilirler. Örgütte kim bir inisiyatif alır ve fark yaratan öğretmenlik uygulamasını şekillendirmeye başlarsa, fark yaratan öğretmenlik rolündeki aktörlerden biri haline gelir. Ayrıca, fark yaratan öğretmen sayısı rutine veya konu alanına bağlı olarak da değişebilir. Örneğin, öğretimi değerlendirirken yalnızca iki fark yaratan öğretmen, genellikle müdür ve müdür yardımcısı olmakla birlikte, öğretmen geliştirme çabaları, müfredat uzmanları, müdür ve fark yaratan öğretmen öğretmenler gibi daha fazla fark yaratan öğretmen içerebilir.

Ayrıca, fark yaratan öğretmenler ve takipçiler arasındaki etkileşimler, bireylerin yalnızca eylemlerinden ziyade önemlidir. Bir kuruluştaki fark yaratan öğretmenlerden biri inisiyatif alabilir ve bir kuruluştaki niyeti olan bir şey yapabilir. Bununla birlikte, diğer insanlarla etkileşim ve bu girişimin bu amaca hizmet etmemesine neden olabileceği ya da karşı tarafa bile hizmet edebileceği durumuyla ilgilidir. Dağıtılmış bakış açısından, karşılıklı bağımlılık bir organizasyondaki etkileşimin temel özelliğidir. Thompson (1967) üç tip karşılıklı bağımlılığı tanımlamaktadır: karşılıklı, havuzlanmış ve sıralı (Spillane, 2005, 2006). Karşılıklı bağımlılık her iki taraftan da çaba gerektirir. Birleştirilmiş karşılıklı bağımlılık ortak kaynakların paylaşılmasını veya üretilmesini içerir ancak başka türlü bağımsız değildir. Son olarak, sıralı karşılıklı bağımlılık, bir taraf tarafından bir görevin tamamlanmasını içerir, böylece diğer taraf görevlerine devam edebilir.

Spillane (Spillane, 2005, 2006; Spillane vd., 2001) yayınlarında, normatif duruşları benimseyen başka yazarlar olmasına rağmen, dağıtılmış fark yaratan öğretmenliği tanımlarken daha açıklayıcı bir duruş sağlamıştır (Mayrowetz, 2008). Spillane, dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin, okulların karşılaştığı tüm sorunlara bir tedavi olarak görülmemesi gerektiğini belirtti. Aksine, okul fark yaratan öğretmenliğini anlamak ve değerlendirmek için bir “tanı

aracı” (2005) vardır. Bu nedenle, fark yaratan öğretmenliği daha iyi anlamak için araştırmacıların, pratikte “edinilmiş teorileri” (2001) kullanmaktan ziyade, okullar bağlamında olduğu gibi fark yaratan öğretmenliği gözlemlemeleri gerektiğini belirtmiştir.

Ayrıca, dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik, okul geliştirme çabaları için de önerilerde bulunur (Spillane vd., 2001). Fark yaratan öğretmenlik dağınık bir faaliyet olarak görüldüğü için, sadece atanmış yöneticiler değil, aynı zamanda bir okulun gayri resmi fark yaratan öğretmenleri seminer ve atölye çalışmaları gibi kapasite geliştirme faaliyetlerine katılmalı, başka bir deyişle, fark yaratan öğretmenlik faaliyetleriyle ilgili bir kuruluşun her üyesi olmalıdır. İyileştirme çabalarına dahil edilmiştir. Ayrıca, Spillane’in tanımlayıcı yaklaşımı ile değerlendirildiğinde, okul geliştirme çabaları bireylere bağlamsal ve genel teorilerden ziyade bağlama ve göreve özgü bilgi sağlamaya odaklanmalıdır.

Öte yandan, dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin tanımı söz konusu olduğunda, literatürde dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin farklı çalışmalarda farklı tanımlarla kullanıldığı için açıklık eksikliği olduğu söylenebilir (Mayrowetz, 2008; Robinson, 2008). Mayrowetz (2008), makalesinde, dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından yaygın olarak kullanıldığını, sayısız kuruluşlar ve devlet destekli projeler tarafından desteklendiğini ancak, bu çalışmalar bu fark yaratan öğretmenlik türü için farklı tanımlara sahiptir. Bu farklı dağılımlı fark yaratan öğretmenlik kullanımlarını 4 ana kullanım altında özetlenmiştir.

İlk kullanım, fark yaratan öğretmenlik faaliyetine bakmak için teorik lens ile ilgilidir. Bu kullanıma göre, Mayrowetz (2008) dağınık fark yaratan öğretmenliği incelemek için düşüncede en az iki değişiklik yapılması gerektiğini önermiştir. Birincisi, araştırmacılar yönetimi dağıtılmış bir fenomen olarak görmelidir; ancak, bir yöneticinin varlığını göz ardı etmemeleri gerekir. Düşüncenin ikinci kayması, fark yaratan öğretmenliğin örgüt üyeleri arasında dağıtılmış faaliyetler olarak kabul edilmesinden dolayı, araştırmacıların etkileşimli eylemlere odaklanmaları gerektiği gibi - Peter Gronn'un (2002) kendileri arasında bir rol oynamak yerine üyelerin arasına koydukları “koruyucu eylemler” e odaklanmaları gerektiğidir.

Öte yandan, Mayrowetz (2008), dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin bu kullanımı için bazı zayıf yönler ortaya koymuştur. Açıklamak gerekirse, dağınık fark yaratan öğretmenliği organizasyondaki etkileşimli faaliyetler olarak tanımlamak başka bir soruyu ortaya koyar: Hangi faaliyetler fark yaratan öğretmenliğin parçası olarak kabul edilir ve hangileri değildir?

Çizgi nereye çekilmelidir? Bu nedenle, hangi eylemin düzenli bir iş olduğunu ve hangisinin fark yaratan öğretmenliğin bir parçası olduğunu ayırt etmek çok zor olduğundan, bu fark yaratan öğretmenlik türünü incelemek zorlaşır (Lakomski, 2005).

Yazara göre fark yaratan öğretmenliğin bu şekilde kullanılmasıyla ilgili bir diğer konu ise öncü teorisyenlerin öne sürdüğü mütevazı hedeflerdir. Spillane (2006) kitabında, dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin okulların sahip olması gereken bir şey olmadığını; bunun yerine, okulların zaten sahip olması gereken bir şey olduğunu öne sürer. Bu tanımlayıcı perspektiften bakıldığında, dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik uygulayıcıların okuldaki fark yaratan öğretmenlik fenomenini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir ve müdahaleler söz konusu olduğunda, müdahalenin hedefini genişletebilir ve sadece odaklananlar yerine okulun tüm üyelerine odaklanmalarına yardımcı olabilir. Bununla birlikte, Mayrowetz'in (2008) belirttiği gibi, uygulamalara ve fark yaratan öğretmenlik gibi problem çözmeye odaklanan bir alan için, dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin bu tanımlayıcı yaklaşımının sınırlı etkileri olabilir. Ayrıca, bunun bir sonucu olarak, Mayrowetz (2008), bu alandaki araştırmacıların çoğunun, çalışmalarında Gronn ve Spillane ve meslektaşlarından söz etmelerine rağmen, çok az sayıda bu tanımlayıcı tutumu normatif bir duruşa dönüştürmeye çalıştıklarını belirtmiştir.

Mayrowetz'in (2008) makalesinde kullanılan ikinci kullanım, demokrasiyi teşvik etmek için dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik kullanmaktır. Bu kullanım açıklayıcı bir duruştan çok daha normatiftir. Bu kullanımı benimseyen araştırmacı ve uygulayıcıların çoğu, bağlamda demokrasiyi güçlendirmek için bu tür fark yaratan öğretmenliği desteklemektedir. Storey (2004) bu görüşü, okullardaki fark yaratan öğretmenlik faaliyetlerinin bir bireye tahakkuk edemeyeceğini yazarak özetlemektedir; bunun yerine, kuruluşun üyeleri arasında dağıtılmalıdır. Öte yandan, demokrasiyi teşvik etmek için dağınık fark yaratan öğretmenliğin kullanımı mikro politik kaygılar için önemli olsa da, ortak ya da demokratik fark yaratan öğretmen ve okul gelişimi arasındaki bağlantı hala belirsizdir.

Etkinlik ve verimlilik için dağınık fark yaratan öğretmenlik kullanmak, makalede kullanılan üçüncü kullanımdır (Mayrowetz, 2008). Fark yaratan öğretmenliği bu tanım açısından tanımlayanlar, fark yaratan öğretmenliğin sorumluluğunu ve faaliyetlerini dağıtarak örgütün diğer üyelerinin kapasitelerinin de kullanılacağını ileri sürmüşlerdir. Bu şekilde, antrenörler veya fark yaratan öğretmenler okulun etkinliğine deneyimlerini ve yeteneklerini kullanarak katkıda bulunabilirler. Öte yandan, literatürde aksini iddia eden bazı kanıtlar vardır. Açıklamak gerekirse, Leithwood ve Jantzi'ye (1998) göre fark yaratan öğretmenlik ne kadar

dağıtılmışsa, öğrenci katılım seviyeleri o kadar düşüktür. Ayrıca, Timperley'e (2005) göre, fark yaratan öğretmenliğin bir örgütün üyeleri arasında dağıtılması da yetersizlik dağıtılması anlamına gelebilir ve bu nedenle riskli bir iştir.

Kapasite geliştirme için dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik kullanmak, bu özel fark yaratan öğretmenlik yaklaşımının Mayrowetz'e (2008) göre dördüncü ve son kullanımıdır. Bu kullanıma göre, tüm üyeler fark yaratan öğretmenlik faaliyetlerine aktif olarak katıldığından, farklı konularda deneyim kazanıyor ve kendilerini geliştiriyorlar ve bu da kapasite geliştirme ile sonuçlanmaktadır. Ancak, yazar bu bakış açısını eleştirir. Bu kullanımın kapasite geliştirme yoluyla fark yaratan öğretmenlik gelişimini teşvik etmek için yararlı olmasına rağmen, beklendiği gibi okul gelişimi ile bağlantılı olmadığını ileri sürmektedir.

Yukarıdaki paragraflardan çıkarılabileceği gibi, farklı araştırmacılar / uygulayıcılar tarafından öne sürülen farklı fark yaratan öğretmenlik kullanımları vardır. Mayrowetz (2008), dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik konusundaki bu açıklık eksikliği için 2 öneride bulunmuştur. İlk olarak, araştırmacılar teorik bir merceğe bakıldığında çoğunlukla görünür olan dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin etkinlik teorisi temelli yaklaşımını kullanmaya devam edebilirler; ancak, dağıtım modellerinin etkinliğini yalnızca tanımlamaktan ziyade değerlendirmeye odaklanmaları gerekir. İkincisi, daha normatif bir duruş benimseyen araştırmacılar, dağıtık fark yaratan öğretmenlikle ne anlama geldiklerini açıkça tanımlamalı, teorik bir çerçeve geliştirmeli ve araştırmalarının okulun etkinliğini ve fark yaratan öğretmenlik gelişimi çabalarını nasıl geliştireceği üzerine düşünülmelidir. Dahası, Leithwood, vd., (2004), dağıtık fark yaratan öğretmenlikte de bu açıklık eksikliğine katkıda bulunmuş ve dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin sadece bir slogan olma riski altında olduğunu öne sürdükçe daha dikkatli düşünmeyi önermiştir.

Öte yandan Timperley (2005), dağıtık fark yaratan öğretmenlik konusuna, en azından yazarların üzerinde anlaşılmış görüldüğü bir yönü olduğunu ekleyerek sayısız tanımlarına katkıda bulunmuştur. Ona göre, birçok yazar dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin, her üyenin sorumluluğunun önceden tanımlandığı şekilde belirli kişilere yönelik sorumlulukların sadece bir delegasyonu olmadığı konusunda hemfikirdir. Bunun yerine, kimin yönlendirdiği ve kimin takip ettiği sorusunun önceden tanımlanmış biçimsel hiyerarşi tarafından değil, görev veya problem durumu ile cevaplandığı çoklu fark yaratan öğretmenler arasındaki karmaşık ilişki ile ilgilidir.

Kısaca, Spillane'nin (2006) öne sürdüğü gibi, dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik yekpare bir fikirden ziyade ortaya çıkan bir dizi fikirdir. Bu nedenle, farklı çalışmalar bunun için farklı kavramsallaştırmalar kullanabilir. Bununla birlikte, bu çalışmada, Spillane'in sayısız makalesinde (Harris ve Spillane, 2008; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001; Spillane, 2005, 2006) dile getirdiği pozisyona benzer bir pozisyon alınır. Bu nedenle, bu çalışma dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğe daha az normatif bir yaklaşım getirmektedir. Bunu akılda tutarak, bu çalışma farklı etkinlik düzeylerinde farklı okullarda dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır.

Dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin farklı tanımları ve kavramsallaştırılması hakkındaki tartışmaların yanı sıra, literatürde dağıtılmış fark yaratan öğretmenliği ve farklı örgütsel özellikleri bağlayan çalışmaların da mevcut olduğu söylenebilir. Başlangıçta, Hulpia, Devos ve Van Keer (2011), okul fark yaratan öğretmenliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceler. Çok seviyeli modellemeyi kullanan araştırmacılar, öğretmen bağlılığındaki değişimin% 9'unun okullar arasındaki farklılıkların bir sonucu olduğunu belirtmişlerdir. Yazarlar, öğretmen bağlılığının esas olarak fark yaratan öğretmenlik ekibinde işbirliği, destekleyici fark yaratan öğretmenliğin kalitesi ve katılımcı karar verme ile öngörülmekte olduğu bulgularına dayanarak belirtmişlerdir. Destekleyici fark yaratan öğretmenlik işlevi verilen kişi, öğretmen taahhüdünün öngörülmesinde çok küçük bir değişiklik yapmıştır. Asıl müdür, asistanlardan biri veya destek sağlayan öğretmen fark yaratan öğretmenlerinden biri olsa da, desteği almak daha az önemlidir.

Ayrıca, Mascall, vd., (2008), öğretmenlerin akademik iyimserliğinin dağınık fark yaratan öğretmenlik ile başka bir okul seviyesi değişkeni arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yazarlar fark yaratan öğretmenliğin dağılımını dört modelle incelemişlerdir; yani, düzlemsel hizalama, kendiliğinden hizalama, kendiliğinden yanlış hizalama ve anarşik yanlış hizalama. Ayrıca, akademik iyimserlik, Hoy ve arkadaşlarının (2006a) orijinal kavramsallaştırmasından farklı olarak kavramsallaştırılmıştır; bunun birincisi, öğretmenler arasında ve müşterilere güven yerine müdür yerine güvene değil, akademik vurgu ve örgütsel vatandaşlık davranışına sahiptir. Çalışmanın sonuçları, akademik iyimserlik ile fark yaratan öğretmenlik dağılımına yönelik planlı yaklaşımlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak, düşük seviyedeki akademik iyimserlik, fark yaratan öğretmenlik dağılımına yönelik hizalanmamış ve plansız yaklaşımlarla ilişkili bulunmuştur.

Ayrıca, Hester Hulpia, Devos ve Rosseel (2009), ortaokul öğretmenleri ve öğretmen fark yaratan öğretmenlerinin dağılmış fark yaratan öğretmenlik algıları ile iş tatmini ve örgütsel bağlılıklar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmayı yürütmek için araştırmacılar, 46 büyük ortaokulda çalışan 1770 öğretmenden veri toplamıştır. Çoklu regresyon ve yol analiz sonuçları, dağınık fark yaratan öğretmenliğin, tutarlı fark yaratan öğretmenlik ekibinin ve katılımcı karar vermenin örgütsel bağlılıkta önemli bir değişiklik olduğunu; iş tatmini için açıklanan değişiklik gözle görülür derecede düşüktür. Çalışma sonuçları aynı zamanda fark yaratan öğretmenlik uyumu ve fark yaratan öğretmenlik desteğinin örgütsel bağlılıkla doğrudan bir ilişkisinin ve iş memnuniyeti ile dolaylı bir ilişkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Diğer yandan, dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik ve öğrenci çıktısı arasındaki ilişki söz konusu olduğunda, literatürdeki ampirik çalışmaların sayısı sınırlıdır. Aslında, Robinson (2008) bu konuya dikkat çekmiş ve eğitim fark yaratan öğretmenliği alanında yayınlanan binlerce makalenin, genel olarak fark yaratan öğretmenlik ile öğrenci sonuçları arasındaki ilişkiyi araştıran ampirik makalelerin sayısının 30'dan az olduğunu öne sürmüştür (Robinson vd., 2008). Dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin, fark yaratan öğretmenliğe nispeten daha yeni bir yaklaşım olduğu düşünüldüğünde, ampirik çalışmaların sayısı haklı olarak daha düşük olacaktır. Robinson (2008), çalışmaların öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye iki farklı kavram etrafında nasıl daha fazla bakabileceğini tartışmıştır. Bir kavram dağıtılmış fark yaratan öğretmenliği görev dağılımı olarak görmektir. Bu anlayış fark yaratan öğretmenlikle ilgili görevler ve bu görevlere öncülük edenler arasındaki ilişkiyi incelemekle ilgilidir. Diğer kavram dağıtılmış etki süreçleriyle ilgilidir. Yazar, ikinci görüşün yalnızca etkilere odaklanan eğitim içeriği sağlama avantajına sahip olmadığını öne sürmüştür. Kısaca, yazar makalesinde, bu iki anlayışı uygun biçimde birleştirmenin, dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik ve öğrenci başarısı arasında daha güçlü bağlantılar elde etmek için daha verimli bir yaklaşımla sonuçlanabileceği sonucuna varmıştır.

Dağınık fark yaratan öğretmenlik ve öğrenci sonuç değişkeni arasındaki ilişkiyi araştıran az sayıda araştırmadan biri Leithwood ve Jantzis (2000) çalışmasıdır. Çalışmalarında, yazarlar okul müdürü ve öğretmen fark yaratan öğretmenlerinin diğer okul ve sınıf koşullarıyla birlikte öğrencilerin katılım düzeyleriyle olan ilişkisine bakmışlardır. Öğrencinin katılımı, öğrencinin doldurduğu ölçeklerle ölçülmüş ve iki boyutu vardır: belirleme ve katılım. Yol analizi sonuçları, temel fark yaratan öğretmenliğin öğrencinin katılımı üzerinde öğretmen fark yaratan öğretmenliğinden daha fazla etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Asıl fark yaratan öğretmenliğin etkisi zayıf fakat önemlidir; Öte yandan, öğretmen fark yaratan öğretmenliğinin

etkisi anlamlı değildir. Ayrıca, araştırmacılar ayrıca, yüksek öğrenci tanımlaması seviyelerinin, okullara daha yüksek öğrenci katılımına bağlı olduğunu bulmuşlardır.

Benzer şekilde, Chang (2011) Tayvan kamu ilköğretim okullarında dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik, akademik iyimserlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Yazar, yukarıda belirtilen üç değişken arasındaki ilişkiyi modellemek için yapısal eşitlik modelini kullanmıştır. Araştırmanın sonuçları, dağıtık fark yaratan öğretmenliğin akademik iyimserlik üzerinde önemli bir doğrudan etkiye sahip olduğunu ve akademik iyimserlik yoluyla öğrenci başarısı üzerinde de önemli bir dolaylı etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Akademik iyimserliğin sırayla öğrencinin başarısı üzerinde önemli bir etkisi olmuştur.

Kılınç ve Özdemir (2015) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğretmen ve yöneticilerin dağıtık fark yaratan öğretmenlik, işbirliği ve toplu sorumluluk değişkenleri, paylaşılan okul vizyonu ve algılanan öğrenci başarısı değişkenlerine ilişkin algı düzeyleri incelenmiştir. Yazarlar, Türkiye'deki 179 ilköğretim okulundan 2370 katılımcıdan veri toplamıştır ve karma bir araştırma metodolojisi uygulamıştır. Çalışma sonuçları öğretmen ve idarecilerin ortak sorumluluk ve işbirliği konusundaki algı düzeylerinin ve algılanan öğrenci başarısının dağıtık fark yaratan öğretmenlik ve paylaşılan okul vizyonu algı düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışmalarının nitel bölümlerinden Kılınç ve Özdemir (2015), fark yaratan öğretmenlik kapasitesi yüksek olan okullardan, katılımcıların eğitimsel karar verme süreçlerinde ve vizyon oluşturmada daha sık yer aldıklarını bildirmiştir.

Ayrıca, McGuinness (2009), sosyal açıdan yoksun olduğu gösterilen bir alanda bulunan başarılı bir okulda bir vaka çalışması yürütmüştür. Yazar, okul personeli ile bir dizi röportaj gerçekleştirmiştir. Görüşmelere dayanan bulgular, yüksek seviyede dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik, çok paylaşılan görüş duygusu, güçlü ekip çalışması, işbirliği ve örgütsel öğrenme olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara dayanarak, yazar dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik pratiği ile öğrenci öğrenme çıktıları arasında bir bağlantı olduğu sonucuna varmıştır.

Ek olarak, Heck ve Hallinger (2009), dört yıllık bir süre boyunca matematik başarısındaki dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin okul kapasitesinin geliştirilmesi ve büyümesi üzerindeki etkileri üzerine uzun bir çalışma yürütmüştür. Çalışma için veriler bir eyalette 195 ilkokuldan toplanmış ve SEM kullanarak çok düzeyli değişim analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonuçları, dağıtılmış fark yaratan öğretmenlikteki büyümenin akademik kapasitedeki büyüme ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, dağıtılmış fark

yaratan öğretmenliğin akademik kapasite üzerinde ılımlı ve önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Yazarlar ayrıca akademik kapasitedeki ve matematik başarısındaki büyüme oranındaki değişimin önemli olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, öğrencinin matematik başarısındaki akademik kapasitedeki değişimin aracılık değişkenindeki bir değişkenin aracılığındaki dolaylı değişimin ve sosyo-kültürel büyüme oranlarının da anlamlı olduğu görülmüştür.

Moerover, vd., (2010), fark yaratan öğretmenliğin öğrencinin başarısı üzerindeki etkisini anlamak için bir çerçeve ortaya koymuştur. Yazarlara göre dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik, öğrenme sonuçlarını dört şekilde etkilemiştir: rasyonel, duygular, örgütsel ve aile. Araştırmacılar, bu “dört yol” modelini 199 okulda 1445 öğretmenden oluşan bir örneklemle test etmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrenci başarısındaki değişimin% 43'ünün Dört Yol modeli ile açıklandığını ortaya koymuştur. Duygular, rasyonel ve aile yolları altındaki değişkenler, birbirine benzer öğrenci başarısı miktarını açıklamıştır. Ayrıca, örgütsel yolda yer alan değişkenlerin öğrenme çıktıları ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin aile yolu üzerinde en az etkisi ve organizasyon yolu üzerinde en fazla etkisi olmuştur.

Leithwood ve Mascall (2008) tarafından yapılan bir başka çalışmada, kolektif etkinlik, üç kilit öğretmen değişkeni ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yazarlar motivasyonu, kapasiteyi ve iş ortamını öğretmenlerle ilgili önemli değişkenler olarak ortaya koymuş ve ortak fark yaratan öğretmenliği dağıtılmış bir kontrol ve etki olarak kavramsallaştırmıştır. Çalışma sonuçları, önerilen kolektif etkinlik modelinin öğrenci başarısındaki değişimin% 20'sini açıkladığını ortaya koymuştur. Toplu etkinlik, öğrenci başarısını öğretmen motivasyonu ve çalışma ortamları aracılığıyla etkilemiş ve toplu etkinlik, öğretmen kapasitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasına rağmen, kapasite, öğrenci başarısı ile anlamlı olarak ilişkili değildir. Ayrıca, araştırmacılar karar alma üzerindeki etkinin müdürler, öğretmenler, ebeveynler ve öğrenciler gibi çeşitli insanlardan geldiğini de bulmuşlardır. Bu etkiler arasında, ebeveyn ve öğrenci etkisinin, öğrenci başarısı ile anlamlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Sonuçlar ayrıca, başarılı okullarda geleneksel prensip rolünün oldukça etkili olduğunu ancak diğer tüm paydaşların kararlar üzerinde de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Oysa düşük başarılı okullarda “laissez faire” olma eğilimindedir.

Sonuçta, yukarıda verilen literatürden, dağıtılmış fark yaratan öğretmenliğin tanımı konusunda tam bir fikir birliğine varılmadığı söylenebilir. Öte yandan, dağınık fark yaratan

öğretmenliğin, önceden tanımlanmış bir şekilde salt fark yaratan öğretmenlik delegasyonu olmadığı, inisiyatif alan kişiler arasındaki karmaşık bir ilişki olduğu düşüncesi gibi çeşitli tanımlarla kabul edilen bazı özellikleri olduğu görülmektedir. Ayrıca, mevcut literatür, dağınık fark yaratan öğretmenlik ve farklı okul seviyesindeki değişkenler arasındaki ilişkiye bakan çok sayıda çalışmayı kapsar. Bununla birlikte, son zamanlarda dağıtılmış fark yaratan öğretmenlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakarak bir miktar ampirik araştırma yapılmış olmasına rağmen, bu konudaki literatürün henüz başlangıç aşamasında olduğuna dair güvence verildiği söylenebilir (Robinson, 2008; Robinson vd., 2008). Ayrıca, Heck ve Hallingers (2009, 2010), bu yeni yapılan çalışmaların çoğunun doğada tanımlayıcı olduğunu ve dağınık fark yaratan öğretmenliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştıran az sayıda çalışmanın, öğrencilerin başarısı üzerindeki metodolojileri kullanan daha fazla araştırmaya olan ihtiyacı açıkça ortaya koyduğunu göstermektedir.

2.6. Ödül Alan Öğretmenlerin Diğer Öğretmenlerden Farkı

İnsanlarla ilişkiler yönünden fark yaratan öğretmenlik, diğer meslektaşlarına göre geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslek grubudur. Fark yaratan öğretmenler, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olmalıdır (Bacon vd., 1999: 468-469)

Öğretmenin Fark Yaratabilmesi için Gerekli Özellikler (Sabuncu, 2016):

1. **Öğrencilere Karşı Açık Görüşlü ve Objektif Olma:** her öğretmen ilk olarak açık görüşe sahip olmalı, öğrencilerin başarılarını değerlendirirken objektif bir tavır takınmalıdır. Kendi hissi tavırlarını ve düşüncelerini değerlendirme sırasında geri planda bırakmalı, her öğrenciye eşit mesafede durmalıdır.
2. **Öğrencilerin Beklentilerine ve Gereksinimlerine Yanıt Verme:** Müfredatlar kapsamında öğretmenlerin nasıl hareket etmesi belirtilmiştir. Ancak, her öğretmen arada müfredatın dışına çıkarak öğrencileri gözlemlemeli, gereksinimleri ile ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Mesela bir öğretmen ortaöğretim sınavına hazırlanan öğrencileri için toplantılar düzenlemeli, onlara ders kitapları temin etmeli, rehberlik çalışması yapmalıdır.
3. **Eğitim İle İlgili Sorunlarda Bilimsel Araştırmalara Yönelme:** her bir öğretmen hem eğitim sisteminden hem de okul yönetiminden kaynaklı sorunların ortaya çıkabileceğini unutmamalı, bu sorunları bilimsel yöntemler ile çözmeye

çalışmalıdır. Okuma yazma konusunda diğer öğrencilerden geri kalan çocukların psikolojik ya da fiziksel bir eksiklikleri olabileceği ihtimali üzerinde durmalı, bilimsel açıdan kararlar vermelidir.

4. ***Eğitimde Bireysel Farklılıkları İzleme:*** Her öğrencinin kendine özgü yetenekleri vardır. Öğretmenler ise bu yetenekleri keşfetmeli, öğrencilerini yeteneklerine göre yönlendirmelidir. Öğrencilerin sınıfta anlatılan dersten geri kalması ya da o dersi çok iyi anlaması hakkında kesin kanılar ile yorumlarda bulunulmaması gerekmektedir. Bazı öğrenciler sayısal derslerde geri kalsalar bile beden eğitimi, müzik gibi derslerde diğer arkadaşlarından iyi olabilir. Öğretmen bu durumu keşfetmeli, öğrencisini yeteneğine göre yönlendirmeli, öğrencisine önyargı ile yaklaşmamalıdır.
5. ***Yenilik ve Gelişmelere Açık Olmak ve Yenilenmek:*** Çevrede sürekli olarak meydana gelen değişimlerden en çok etkilenen kurum genel olarak eğitim kurumlarıdır. Her öğretmen yeniliklere açık olmalıdır. Okul ortamında bilgisayar günümüz teknolojisinde olmazsa olmaz bir araçtır. Bu nedenle öğretmenlerin kendini bilgisayar konusunda geliştirmesi, bu aracı öğrencilerinin lehine kullanması gerekir. Öğretmen her zaman okumalı, her zaman kurslara katılmalı ve bilmediği konuları öğrenmelidir.
6. ***Toplumsal Değişimleri Takip Etmek ve Yorumlamak:*** Her bir öğretmen hem çevresine hem de topluma karşı sorumludur. Hizmet vermiş olduğu çevrede meydana gelebilecek herhangi bir değişimi fark etmek, bu değişimleri anlaşılır şekle çevirmek ve topluma aktarmak durumundadır. Bu sayede toplum olumlu yönde gelişecek ve ilerleyecektir. Yani öğretmenler toplumun karşılaşılabileceği sorunlarda rehber görevi üstlenmektedir.
7. ***Eğitim Teknolojisi Açısından Gelişimleri Takip Etme:*** Günümüz teknolojisi ile birlikte sosyal, ekonomik ve eğitsel şartlarda farklılıklar meydana gelmiştir. Eğitim hizmeti verirken çağdaş eğitim teknolojisinden yararlanmak, tüm imkanları kullanmak kaliteli bir eğitim için çok önemlidir. Aynı zamanda çağdaş eğitim teknolojileri eğitim hizmetinin kapsamını da genişletmektedir. Yöneticiler, eğitimciler, öğretmenler bu çağdaş eğitim teknolojilerinin takipçisi olmalıdır. Her öğretmen bilgisayar, internet, tepegöz, projeksiyon, opak projektör gibi cihazların nasıl kullanılacağını bilmeli, kendini bu konuda geliştirmelidir. Konferanslara katılmalı, kitap ve dergileri takip etmelidir (Koşar, 2003: 1-2).

8. **Araştırmacı Yapıya Sahip Olma:** Her öğretmen sürekli araştırmalı, yeni bilgilere ulaşmalıdır. Sınıftaki rol model, öğretici, bilgi sunan kişi öğretmendir ve bu nedenle sınıfta anlatılacak olan konuların, sorulacak soruların hakimi olmak durumundadır.
9. **Yüksek Başarı Beklentisi:** Öğretmenlerin beklentileri ile öğrencilerin başarısı arasında bir bağ bulunmaktadır. Her öğrencinin başarılı olabileceğine inanmak, bu başarıya ulaşmaları için öğrencileri desteklemek öğretmenin görevidir. Bloom (1979: 5-6)'a göre öğrencilere yeterli zaman ve bilgi verildiği zaman öğrenciler hedeflerine ulaşabilmektedir. Öğretmenler aktarmak istediği konuyu doğru şekilde anlattığında, öğrencisine inandığında, öğrencilerini desteklediğinde başarılı olamayacak öğrenci yoktur (Bloom, 1979: 5-6).

Fark yaratan öğretmenlerin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Sınıf içinde yalnızca öğrencilerine yanıt vermez, aynı zamanda onlara sorular da sorar. Kendi otoritesini gözdağı vermek için değil, öğrencilerine ilham olmak için kullanır. Sıradan konulardan konuşurken öğrenciler kendilerine bunlardan ders çıkarır. Utangaç öğrencileri kendi isteklerini dile getirebilir ve paylaşımlarda bulunabilir. Öğrencilerinin kendi yeteneklerine göre yeni şeyler üretmesini sağlar. Öğrenme sürecine yalnızca sınıfta değil, sınıf dışında devam eder. Öğrencilerini güldürür. Yenilikten kaçınmaz. Kendini geliştirme konusunda gayretlidir. Öğrenciler, kendisini referans alır. Kendine özgü ilgi alanlarını öğrencilerine aktarabilir. Derslerde öğretme tutkusunu sergiler. Öğrencileriyle arasındaki kişisel ilişki, öğrencinin öğrenme sürecini destekler. Öğrencilerini umursar, umursadığını onlara gösterir. Öğrencilerinin kariyer planlaması üzerinde etkisi vardır. Öğrencileri, kendisini örnek alarak öğretmen olmak ister. Öğrencilerin aileleri öğretmenle ilgilenir ve öğretmenin görüşlerini önemser. Öğrenciler kendisini zorunluluk dışında da ziyaret eder. Öğrencisine, ihtiyacı olduğunda rehber olur v yol göstericidir. Güçlüdür ve sabırlıdır. (Hattie, 200: 7-10)

2.7. Ödül Alan Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

2.7.1. Ödül Alan Öğretmenlerin Okul Yönetimi İle İlgili Yaşadığı Sorunlar

Önceden belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşmak için, okul halkın himayesinde çalışan ve uzman kadrosu ile yetiştirmek istediği öğrencilere sistematik ve sistematik bir bilgi aktarımıyla çalışan bir sistemdir. (Ada ve Ünal, 1999: 67; Akt: Yıldırım, 2011: 56). Okul yönetimi, “eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi sistemle ilgilenirken, okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan problemlerle ilgilenmektedir” (Aydoğan, 2008: 36).

Aslında okul yönetiminin önemi, idarenin yönetiminden kaynaklanmaktadır. Yönetimin görevi kurumu hedefleri doğrultusunda canlı tutmaktır. Okul idaresinin görevi, okulu amaçlarına göre canlı tutmaktır. Okul yönetimi ayrıca okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğunu belirtir. Bunlar okul yönetiminin önemini arttırmakta ve aynı zamanda değerini arttırmaktadır. (Kara, 2006: 20)

Her okul eğitim hizmetini sağlam şekilde verebilmek adına çalışmak durumundadır. Okulun etkili bir şekilde çalışabilmesi için ise mutlaka aşağıda belirtilen hedeflere ulaşması gereklidir (Sarice, 2006: 24).

- “Verimi artırmak: Öğrenci başına harcanan girdiyi azaltırken öğrencinin eğitsel niteliğini artırmak,
- Eğitim çalışanlarının doyumunu sağlamak: Her çalışana okula harcadığı emeğinin karşılığını ödeyerek onun işten doyumunu yükseltmek.
- Okulun sağlığını korumak: Çalışanlar arası çatışmayı en aza indirerek eğitim çalışanlarını birlik içinde eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmek.
- Okulu dirik bir yapıya kavuşturmak: Eğitim bilimlerinde eğitim, eğitim teknolojisinde olagelen yenilikleri, toplumun eğitim gereksinimelerindeki değişimleri anında izlemek ve bunları kararlılık içinde uygulamak.
- Okulu çevresine yararlı kılmak: Çevrenin doğal zenginliklerini korumak, sağlık koşullarını geliştirmek, toplumun gereksindiği eğitim hizmetlerini sunmak, yeterli olduğu konularda halka öncülük etmek”.

3. Örgütsel Destek

3.1. Örgütsel Destek Kavramı ve Önemi

Örgüt, ortak bir hedef doğrultusunda bir araya gelen ya da getirilen insanların, belli bir hiyerarşi içinde, işbirliğine dayalı olarak faaliyette bulundukları akılcı bir topluluğu ifade eder (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2005’ten akt., Çakır, 2017:38). Devlet hiyerarşisi içinde, girdisi ve çıktısının insan olduğu, öğretme ve öğrenme amaçlı kurulan ve faaliyetleri süreklilik arz eden kurumlara ise eğitim örgütü adı verilmektedir. Eğitim örgütleri deyince akla ilk olarak, insan

eğitimi amaçlı kurulan, resmi ve zgn kurumlar olan okullar gelmektedir (Uğur, 2017). Okul faaliyetlerinin neredeyse tamamında öğretmenler etkilidir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine (Resmi Gazete Sayı: 30455) göre okul müdür ve müdür yardımcılarında oluşan okul yöneticileri de belli şartlar altında öğretmenler arasından seçilmektedirler. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin en önemli sermaye kaynağı öğretmenlerdir. Öğretmenler rgtsel destek algısı ve kültürel öğeleri ile istihdam edildikleri okullarda belli bir amaç etrafında bütünleşirler (şışman, 2010). Amaç birlikteliği olan öğretmenler, yöneticiler tarafından desteklendike ve değerli oldukları hissettirildike öğretmenlerin örgüt ve öğrencilerine bağlılığı artar. Nitekim Eisenberger vd. (1986) araştırmasına göre çalışanların motivasyonunun arttırılmasına yönelik olumlu davranışlar, çalışanların performansını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Eğitim rgt olan okulun nihai hedefi topluma insan yetiştirmedir (Hoy ve Miskel, 2010:23). Eğitim rgtleri bu nihai hedeflerini öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirirler. Örgütsel hedeflerin öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilmesinin ilk basamağı bu hedeflerin öğretmenler tarafından içselleştirilmesidir (zek, 2016:33). Karşılıklılık kuramına göre bu iselleştirilmenin sağlanması için öğretmenlerin, örgütleri tarafından emekleri oranında desteklenmesi gerekir. Okullarda oluşturulacak bu destek ortamı, öğretmenlerin diğer okul paydaşlarıyla sorumluluk ve liderlik gereken işlerde, işbirliği halinde çalışmalarına imkan vererek ortak hedefin gerçekleşmesi için uygun koşulların oluşmasını sağlar (Yılmaz ve Turan, 2015). Türkiye genelinde 1565 ğretmen ve yöneticinin katıldığı bir araştırmaya göre yöneticilerin öğretmenlere yönelik sağladığı örgütsel desteğin örgütsel adalet boyutunu olumlu anlamda ve yüksek oranda etkilediği tespit edilmiştir (Nayır, 2011). 529 ğretmen, 72 yöneticinin katıldığı başka bir araştırmaya göre, hem ğretmen hem de yöneticiler bakımından algılanan örgütsel desteğin örgütsel bağlılık bileşenini olumlu ve anlamlı bir ilişkiyle etkilediği tespit edilmiştir (Eğriboyun, 2014). Yukarıda paylaşılan tüm bu açıklamalardan yola çıkarak bir eğitim rgt olan okullarda örgütsel destek algısının oluşması için, aşağıda sayılacağı üzere asgari bazı unsurların olması gerekmektedir (Karakurt, 2012:53):

- Öğretmenlere okul yöneticileri tarafından değer verilmeli, öğretmenlerin huzur ve mutluluğu nemslenmelidir.
- Yöneticiler, ğretmenlere eşit bir şekilde adil davranmalılar.
- Yöneticiler rgt hedeflerinin gerçekleşmesi için uygun öğrenme ortamı hazırlamalılar.

- Yöneticiler, öğretmenler tarafından sunulan yaratıcı fikirleri, önerileri dikkate alıp öğretmenlerin katkıları önemsenmelidir.

3.2. Örgütsel Desteği Etkileyen Faktörler

Örgütsel destek kavramı algı temelli bir kavram olduğu için kişiden kişiye algılanan örgütsel destek düzeyi farklılık göstermektedir. Örneğin bazı çalışanlar cabalarının karşılığında maddi kaynaklarla ödüllendirildiğin de kuruma karşı olumlu örgütsel destek algıları oluşurken, bazı çalışanlar da kurumda kendi fikirlerinin önemsendiğini gördüğünde bu algıyı geliştirebilir. Literatürde araştırmacılar tarafından örgütsel destek algısının oluşmasında çeşitli öncüller belirlenmiştir (Allen, Griffeth ve Shore, 2003; Cameron, Eisenberger ve Rhoades, 1999; Cropanzano vd., 1997; Wayne vd., 1997). Bu öncüller üç başlık altında toplanabilir (Yirci, 2014):

- 1) **Örgütsel ve yönetsel faktörler:** Üst yönetici desteği, örgütsel adalet, lider üye değişimi, ödüllendirmeler, kariyer imkanları, örgütsel güven, örgütün büyüklüğü, formalleşme derecesi, kontrol derecesi, esnek çalışma saatleri, örgütsel bağlılık, örgütsel etik algılamaları bu faktörün içindedir (Çakır, 2001; Mathieu ve Zajac, 1990; Scandura ve Lankau, 1997; Schwepker, 2001).
- 2) **Bireysel faktörler:** Cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kıdem gibi kişisel faktörlerdir.
- 3) **İşin yapısıyla ilgili faktörler:** İş güvenliği ve sağlığı, yetkilendirme ve otonomi sistemleri, iş güvencesi, iş tanımı, kişisel gelişim, iş stresi bu faktöre eklenebilir.

Örgütsel adalet; ücretlerin, terfilerin, ödüllerin ve cezaların nasıl verildiği ve çalışanların bu kararları nasıl algıladığıyla ilgilidir (İçerli, 2010). Eğer ücret, terfi, ödül ve cezaların verilmesinde her çalışana adil ve eşit davranılıyorsa çalışan hiçbir zaman haksızlığa uğramayacağını düşünür ve bu durum çalışanda örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemesine zemin hazırlar. Bu açıdan bakıldığında örgütsel adaletin örgütün hem kendi amaçlarını hem de bireysel amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir görevi olduğu söylenebilir.

Örgütün büyüklüğü ve örgütsel destek ilişkisi incelendiğinde, örgütte çalışan sayısı arttıkça örgütsel destek algısının azaldığı görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak, büyük örgütlerdeki resmileşmiş politika ve prosedürlerin çok olması nedeniyle üst yönetimin

Çalışanların beklenti ve ihtiyaçlarına daha az zaman ayırması gösterilebilir. Bunun sonucunda çalışanlar kendilerini daha az değerli hissedecektir(Eisenberger ve Rhoades, 2002).

Örgütsel destek algısının oluşmasındaki bir diğer etken yönetici desteğidir çünkü iş görenler çoğunlukla rgt yöneticiyle özdeşleştirir. Bunun nedeni örgüt desteğinin yönetici aracılığıyla iş görenlere sunulmasıdır (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Yapılan araştırmalarda örgütsel destek ve yönetici desteği arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuş olsa da (Armeli, Eisenberger, Lynch ve Rhoades, Rexwinker, 2001; Lim ve Yoon, 1999), çalışanın örgütsel destek algısı ile yönetici desteği aynı düzeyde çıkmayabilir (Wayne vd., 1997). Bu farklı algının oluşma sebebi olarak, yöneticiyle sorunları olan çalışanın bu sorunları geçici olarak görmeleridir (Akın, 2008). Özetle, yönetici çalışanlarının ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı olur, yapıcı geri bildirimlerde bulunur, mesleki gelişimlerini sağlar ve onların fikir ve önerilerini kulak ardı etmezse, çalışanlarda örgütsel destek algısı oluşturabilir (İşcan, Karabey ve Nur, 2007).

Bireysel faktörler, yönetsel ve örgütsel faktörler ile işin yapısıyla ilgili faktörlere göre örgütsel destek algısını oluştırmada daha düşük bir etkisi vardır. Bu alanda yapılmış araştırmalarda çıkan sonuçlar da birbiri ile benzerlik taşımamaktır (Barnett, Frey ve Relyea, Fuller, Hester, 2006; Eisenberger ve Rhoades, 2002; Kalağan, 2013). Yapılan araştırmalarda, iş güvencesi olan, iş tanımları belli, rol ve görev karmaşıklığı olmayan, kendilerine güven sayesinde yetkilendirme verilen ve çalıştıkları örgütte kendilerini geliştirme olanakları olan personelin örgütsel destek algısının yüksek olduğu görülmektedir (Eisenberger ve Rhoades, 2002; Krishnan ve Mary, 2012; Wayne vd., 1997).

Aşağıdaki şekil 1’te örgütsel destek algısının oluşması için gerekli olan bazı faktörler yer almaktadır. Buna göre çalışanların gösterecekleri performansın karşılığında maddi değeri olan ödüllendirmeler yapılmasının yanı sıra ast ve üstler arasındaki olumlu iletişim ve örgütteki çalışanlara adil ve eşit davranılması da örgütsel destek algısını arttıracak bir öneme sahiptir



Şekil 1. Algılanan Örgütsel Desteğin Belirleyicileri (Krishnan, Jayasree ve Sheela Mary. 2012)

3.3. Örgütsel Desteğin Sonuçları

Karşılıklılık kuramına göre örgüt, çalışanlarına destek sağlayınca çalışanlar da bunun karşılığında örgütün amaçları doğrultusunda olumlu davranışlar sergilemeye yönelik kendilerini zorunluluk altında hissederler (Shore ve Shore, 1995). Buna göre algılanan örgütsel destek sonucu çalışanlar, örgütün hedeflerine ulaşması için çaba gösterirken bu desteğin çalışanlar nezdinde sonuçları meydana gelmektedir. Bu sonuçlar şu başlıklar altında sayılabilir (Rhoades ve Eisenberger, 2002):

- Örgütsel Bağlılık (Özdevecioğlu, 2003; Eisenberger vd., 1986)
- İş Tatmini (Eisenberger vd., 1986; Aydın, 2008)
- İşe Bağlılık (Rhoades ve Eisenberger, 2002; Hafer ve Martin, 2005) Çalışanların Performansı (Rhoades ve Eisenberger, 2002:710; Turunç ve Çelik, 2010)
- İş Stresi (Robbins, Judge, 2012:607; Turunç ve Çelik, 2010)
- Geri çekilme davranışı (Rhoades, Eisenberger, 2002; Özdevecioğlu, (2004)

3.3.1. Örgütsel Bağlılık

Örgüt çalışanlarının örgütün amaçları doğrultusunda çaba göstermesi ve bu amaçları hedef edinip benimsemesidir (Derinbay, 2001). Bu hedef birlikteliğine bağlı olarak çalışan, kendisini örgütte sağlam bir konumda hisseder (Özdevecioğlu, 2003).

Örgütsel bağlılığın üç ayrı boyutu vardır. Bunlar, duygusal, normatif bağlılık ve devam bağlılığıdır. Duygusal bağlılık, çalışanın örgütte devamlı olarak gönüllü kalma isteğidir. Normatif bağlılık, çalışanların kendilerini ahlaken sorumluluk altında hissedip örgütlerinden ayrılmama durumunu ifade eder. Ve son olarak devam bağlılığı ise, çalışanın işinden yoksun kalması halinde karşılaşacağı sorunlar sebebiyle çalıştığı örgütte zorunlu kalma durumuna denir (Meyer ve Allen, 1997:11'den akt., Doğru, 2016:32). Örgütsel destek algısı, normatif bağlılık ve devam bağlılığı ile zayıf ve olumlu bir ilişkisi söz konusu iken, duygusal bağlılık ile olumlu ve güçlü bir ilişkisi vardır (Özdevecioğlu, 2003).

Çalışanlarca algılanan örgütsel destek, çalışanların kabul görme, onaylanma, fikirlerinin önemsenmesi gibi sosyo-duygusal anlamda tatmin olmalarını sağlayarak onların çalıştıkları örgüte bağlılığını arttırıp aidiyet duygusunu geliştirmektedir (Rhoades, Eisenberger, 2002:701).

3.3.2. İş Tatmini

İş tatmini, hizmet veya mal üretiminde istihdam edilmiş bir çalışanın, çalıştığı unvan bakımından arzu edilir bir seviyede beklenti ve isteklerinin karşılanmasıdır (Ayдын, 2008).

Çalışanlar sosyo-duygusal anlamda gereksinimleri karşılandığında, ödüllendirildiklerinde ve örgütün her zaman kendilerinin yanında olduğunu hissettiklerinde, oluşan örgütsel destek algısıyla iş tatmini yaşarlar (Rhoades, Eisenberger, 2002). Buna bağlı olarak çalışana iş tatmininin verdiği mutluluk ne oranda fazla ise çalışanın işinden aldığı tatmin seviyesi de o derece fazladır (Başaran, 1982:20-21'den akt., Uğur, 2017:46).

Çalışanların iş tatmin düzeyleri fazla olduğunda çalıştıkları örgüte bağlılıkları da fazla olmaktadır. Bununla birlikte iş tatmininin etkisiyle çalışan, örgütün hedefleri doğrultusunda azimle çalışmakta ve örgütüne karşı davranış olarak olumlu hareket etmektedir (Çolakoğlu, Çulha, Atay, 2010).

3.3.3. İşe Bağlılık

İşe bağlılık, çalışanın işiyle ilgilenmesi, işini benimsemesi ve hayatında önemli bir konuma koymasındır. Böylece işe bağlılığı fazla olan bir çalışan, örgütün hedefleri doğrultusunda büyük bir çaba sergiler ve her zaman olumlu davranışlarda bulunmaya çalışır (Kanungo, 1982:341)

Yapılan bir araştırmaya göre çalışanın, işe bağlılığının sağlanmasıyla görevine karşı umursamaz davranışlarda bulunması arasında ters orantı olduğu tespit edilmiştir (Hafer ve Martin, 2006). Ayrıca çalışanın yönetici tarafından desteklenmesi, çalışanın örgütsel ve işe bağlılığını arttırmaktadır (Özek, 2016:28).

Örgütsel destek algısıyla çalışanda işinde yetkin olduğu hissiyatı oluşur. Böylece çalışanın, işine ilgisi ve bağlılığı da artar (Rhoades, Eisenberger, 2002).

3.3.4. Çalışanların Performansı

Performans, çalışanların kendileri adına tanımlanmış görevlerine dair kalite ve nicelik bakımından, hedeflenen amaca ne oranda ulaştıklarının karşılığıdır (Tınaz, 2013).

Çalışan performansı ikiye ayrılmaktadır (Doğru, 2016:34). Birincisi görev performansı; çalışanların adlarına tanımlanmış görevlerinin yerine getirmeleri derecesidir. İkincisi bağlamsal performans; çalışanların görevlerini yerine getirirken işlerine bağlı olmaları, örgütün kurallarına uygun hareket etme, örgütün amaçları doğrultusunda gerekirse fazladan çaba sarf etme, çalışma arkadaşlarıyla, ast ya da üstleriyle sürekli işbirliği halinde olmayı ifade eder (Van Scooter, 1994).

Örgütsel destek algısı, çalışanların performansını yükseltmekle birlikte bu performansın standart üstü olmasını sağlar (Turunç, Çelik, 2010). Örgütsel destek algısı ile performans değişkeni arasında, olumlu ve anlamlı ilişkiye örnek olacak araştırmaların (Eisenberger, 2006) yanı sıra, aksi ile sonuçlanmış çalışmalar (Stamper ve Johlke, 2003) da mevcuttur. Bunlarla birlikte bazı araştırmalarda ise iki değişken arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

3.3.5. İş Stresi

İş stresi; çalışanların rekabet, değişken ve muğlaklığın çok olduğu iş ortamlarında yaşadıkları durumlara karşılık, fiziksel ve psikolojik anlamda fazladan çaba sarf etmelerine denir (Özek, 2016:31).

Politika, ekonomi gibi çevresel, görev, rol gibi örgütsel, ailevi, ekonomik problemler gibi kişisel faktörler stres kaynaklarının bazıları olup; bu stres kaynakları kalp, baş ağrısı gibi fiziksel, depresyon, endişe gibi psikolojik, iş değiştirme, işe gelmeme gibi davranışsal sonuçlar meydana getirmektedir (Robbins ve Judge, 2012:608).

Çalışanın aşırı çalıştırılması, çalışanın yeteneklerini aşacak talepler örgütsel destek algısını azaltır (Rhoades, Eisenberger, 2002:698).

İyileştirilecek çalışma koşulları, iş yükü ve rol çatışmasının azaltılması, iş güvenliğinin sağlanması, çalışanlara örgüt yönetiminde söz hakkı verilmesi ve yöneticilerin desteği iş stresini azaltacak unsurlardır (Stamper, Johlke, 2003).

Son olarak, çalışmamın odak noktası olan eğitim örgütlerinde öğretmenlerin çalışma koşulları, idare baskısı ve terfi alamama gibi iş stresi kaynakları vardır (Okumuş, 2011:58'den akt., Uğur, 2017:51).

3.3.6. Geri Çekilme Davranışı

Geri çekilme davranışı, çalışanların devamsızlık yapma, işe geç gelme ve işten ayrılma gibi davranışlar sergileyerek örgütlerindeki görevlerine gönülsüz olarak katılıp, çalışma koşullarından memnun olmamaları halinde ortaya çıkan durumdur (Rhoades, Eisenberger, 2002:702).

Algılanan örgütsel destek ile işten ayrılma bileşeni arasında zıt yönlü bir ilişki vardır (Özdevcioğlu, 2004). Grup içinde çalışanların bireysel çalışanlara göre işten geri çekilme davranışları daha düşüktür. Bununla birlikte örgütsel destek algısı, hem grup halinde ya da hem de bireysel çalışmalarda işe gelmeme, gecikme ve işi yavaşlatma davranışlarını azalttığı tespit edilmiştir (Eder, Eisenberger, 2008).

3.4. Yönetici Desteği

3.4.1. Yönetici Desteği Kavramı ve Önemi

İnsan yaşamı boyunca başkaları tarafından desteklendiğini algılama beklentisi içindedir. Destek algısı kişinin iyi hissetmesine, pozitif düşünmesine, motivasyonunun artmasına kısaca mutlu olmasına neden olmaktadır. Hayatın her alanında istenen bu durum doğal olarak, bir çalışan olarak iş yaşantısında da beklenmektedir. Çalışma ortamında örgütsel destek olarak nitelendirilen süreç hem örgütsel hem de çalışanların bireysel amaçlarını gerçekleştirmeleri için oldukça önemlidir. Örgütsel desteğin, örgüte ve çalışana olumlu katkı sağladığının görülmesi bu konuda yapılan araştırmaların da artmasına neden olmaktadır. En genel anlamıyla örgütte çalışanlara gösterilen ilgi ve çalışan katkısına verilecek değer olarak ifade edilebilecek örgütsel destek (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Sowa, 1986), çalışanların onaylanıp saygı görme ve ilişki ihtiyaçlarını karşılayıp, çabaların farklı şekillerde ödüllendirilip takdir edilmesiyle sağlanmaktadır. Örgütte bu süreci yönetip yönlendiren kişi yönetici olduğundan örgütsel destek, yönetici boyutunda yönetici desteği olarak ortaya çıkmaktadır. Çok genel olarak yönetici desteği, çalışana birinci derece yöneticisinin gösterdiği destektir (Yoon ve Lim, 1999). Ayrıntılı ele alındığında ise yöneticinin çalışanıyla olumlu iş ilişkisi olup, çalışanların daha yüksek ve olumlu performans gösterebilmeleri için ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Bhathumnavin, 2003).

Örgüt içerisinde çalışanın algıladığı desteğin farklı kanallardan geldiği göz önüne alındığında, çalışanın örgüt tarafından desteklenmesiyle, yönetici tarafından desteklenmesinin ayrı konular olduğu ortaya çıkacaktır. Bununla birlikte çalışana yönelik destek kavramının farklı kanallardan geldiği bilinmekle birlikte, örgüt ve yönetici desteği konularının benzer konulardaki davranışları ölçmesi ve değerlendirilmesi ilişkinin her iki boyutta da olumlu seyretmesinden dolayı her iki kavramın aynıymış gibi algılanmasına neden olmaktadır (Kottke ve Sharafinski, 1988; Hutchison, 1997; Rhoades, Shanock ve Eisenberger, 2006). Hutchison (1997) ise, bu iki kavrama yönelik yaptığı araştırmalarda yönetici desteğinin bireysel olarak yöneticiye ait bir kavram, örgüt desteğinin ise kuruma dair bir destek olduğunu ve çalışan tarafından bu iki destek algısının birbirinden ayırt edilebildiğini ifade etmektedir.

Çalışanın kurum tarafından desteklendiğinin farkında olmasının ön koşulunun yöneticisi tarafından desteklendiğini bilmesi düşüncesinden yola çıkıldığında, yöneticinin

çalışanı değerli bulması, çalışanın örgüte sağladığı katkıdan kaynaklandığı ve bu durumun doğal olarak örgüte yansıdığı söylenebilir (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Çünkü çalışan yöneticisini örgütün temsilcisi olarak görmekte ve onun örgüt adına yönetme ve değerlendirme yetkisinin olduğunu bilmektedir. Dolayısıyla, çalışan yöneticinin olumlu ya da olumsuz almış olduğu kararları ve uygulamaları örgütsel bir takım uygulamalar olarak algılamaktadır. Çalışan, alınan karar ve gerçekleştirilen uygulamaların kendi yararına olduğunu hissederse, bu durum çalışanın örgütsel destek algısını olumlu yönde etkilemektedir (Yoon ve Suh, 2003).

Çalışanlar açısından örgütsel desteğin ve yönetici desteğinin önemi büyüktür. Çünkü örgütsel destek algısı, çalışanın işle ilgili performansını ve doyumunu artırıp örgüte bağlılığını sağlarken işe devamsızlık ve ayrılmaya yönelik olumsuz duygu ve davranışları azaltmaktadır. Yönetici desteği ise, örgütsel değişkenlerle ilişkisinden dolayı önem kazanmış, örgütsel desteğin öncüllerindendir. Ayrıca çalışanlar örgütlerinden destek algıladıklarında aynı zamanda yöneticilerinden de destek aldıklarını düşünmektedirler (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Her ne kadar alanyazında örgütsel destek üzerinde daha fazla yoğunlaşıldığı görülse de çalışanların bu destek türlerinden birini algılayıp algılamaması kurum ve çalışan açısından olumlu sonuçları ortaya çıkarmaktadır. Destek türlerinden en etkilisinin yönetici desteği olduğu söylenilebilir.

3.4.2. Yönetici Desteğinin Boyutları

Yönetici desteği ile ilgili alanyazın incelendiğinde Gagnon ve Michael (2004), yönetici desteğinin başlıca öğelerinin; yöneticinin çalışana yardım etme konusundaki istek düzeyi, kurulacak güven ve gösterilecek saygı olduğunu belirtmişlerdir. Rooney ve Gottlieb (2007) ise yönetici desteğini, empatik anlayış, çalışana ilgi göstermek ve bu yaklaşımı çalışana iletmeyi tanımlayan duygusal destek, çalışanın gösterdiği performans hakkında dönüt verilmesini tanımlayan değerlendirme desteği, örgütü maddi değerleri olarak görülen malların ve hizmetlerin temin edilmesini tanımlayan araçsal destek ve son olarak bilgi temin edilmesi ve çalışana danışmanlık yapılmasını tanımlayan bilgisel destek olarak dört boyutta ele almıştır (Rooney ve Gottlieb, 2007). Kraimer ve Wayne (2004) ise destek türlerini; uyum, finansal ve kariyer desteği olarak belirtmişlerdir. Uyum desteği, iş değişikliği nedeniyle çalışana ve çalışanın ailesi ile örgütün ilgilenmesi olarak tanımlanmış olup bu destek türü özellikle yurt dışı görevlendirmelerinde çalışanın ve ailesinin gittikleri ülkenin kültürüne uyum eğitimi, taşınma yardımları, dil eğitimleri gibi beklentilere yönelik uygulamaları kapsamaktadır. Finansal destek boyutu maddi destek olarak bahsedilecek olan destek türünü kapsarken, kariyer desteği boyutu

ise çalışanın geleceğine yönelik başlı başına ayrı bir süreçtir (Kraimer ve Wayne, 2004). Bhanthumnavin (2000) yönetici desteğini bilgisel, maddi ve duygusal yönetici desteği olarak üç boyutta ele almıştır. Zira yapılan araştırmalar incelendiğinde yönetici desteği ile ilgili zaman zaman farklı başlıklar ortaya çıkmakla birlikte içerikleri incelendiğinde hemen hemen aynı noktalara vurgu yapıldığı görülmektedir. Çalışmada, çalışanın bilgilendirilmesi ve performansı hakkında dönüt verilmesi bilgisel destek, çalışanın takdir edilmesi, çalışana değer verilmesi gibi konular duygusal destek, araç ve finansal destek boyutları ise tek boyut altında toplanarak maddi destek ve son olarak az sayıda çalışmada ele alınan bilgisel desteğin spesifik hali olarak çalışanın kariyer hedefleri belirlemesi konusunda bilgilendirilmesini içeren kariyer desteği boyutları ele alınmaktadır.

3.4.3. Bilgisel Yönetici Desteği

Bilgisel yönetici desteği, “işle ilgili konulara odaklanan yönetici desteği boyutu olup çalışanların verimliliğini arttırmak için gereken ödül, ceza, geribildirim, bilgi ve becerileri içermektedir” (Bhanthumnavin, 2000). Çalışanların örgüt içinde değerlendirilmesi ve ödüllendirilmesi konularında en etkili kişiler yöneticiler olup, çalışanlarına işleriyle ilgili geribildirimler vererek yönlendirirler. Yöneticilerin çalışanlara verdiği gerçekçi performans geribildirimleri, çalışanları yetkilendirme, kariyer hedefleri belirlemede oldukça önemli olup motivasyonu arttırmaktadır. Bu durum aynı zamanda çalışanın yöneticisinin kendisine sağladığı bilgisel destek ve güvenle işlerini yapabilecek özerklik kazanmasına da katkı sağlamaktadır (Tan, 2008). Bununla birlikte Bhanthumnavin (2000), yöneticilerin daha çok düşük performans gösteren çalışanlara da bilgi vererek performansını artırmayı hedeflediklerini, bu sebeple daha fazla geri bildirimde bulunduklarını tespit etmiştir. Diğer bir ifade ile yöneticinin performans takdiri ile bilgisel destek arasında ters orantı olduğunu belirtmiştir. Oysa geri bildirim sadece düşük performans gösteren çalışana değil, her kademe ve her düzeyde performans gösteren çalışana verilmeli ki; çalışanların kendi durumlarını görüp değerlendirmeleri gerçekçi olsun. Diğer yandan yöneticinin çalışana işle ilgili bilgiyi ve talimatları kapsayan bilgisel destek sağlaması, çalışanın kendisine verilen önemi hissetmesine, kurumun amaçlarını anlamasına, kendisinden bekleneni açıkça bilmesine ve karşılaştığı problemleri rahatlıkla çözmesine yardımcı olacaktır.

3.4.4. Maddi Yönetici Desteği

Maddi yönetici desteği, yöneticinin sahip olduğu kaynakların dağıtımı ile gerçekleştirdiği destektir. Diğer bir ifade ile “çalışanların amaçlarını gerçekleştirmeleri için ihtiyaç duydukları malzeme, zaman, finans ve insan kaynağının temin edilmesidir” (Bhanthumnavin, 2000). Kraimer ve Wayne (2004), maddi desteği finansal destek olarak ele almış, bu algıyı örgütü çalışanın finansal ihtiyaçları ve katkılarının ödüllendirilmesi ile ilgilenmesi olarak tanımlamışlardır. Nitekim insanların çalışmalarındaki temel amaç, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için çalışmaları karşısında alacakları ücrettir. Çalışanların yöneticileri tarafından ücret ve ödüllerle desteklenmeleri emeğinin karşılığını alan çalışanın örgüt içindeki istenmeyen davranışlarını azaltacak ve gönüllü çalışmalarda bulunmalarını da artıracaktır.

3.4.5. Duygusal Yönetici Desteği

Duygusal yönetici desteği ise “çalışanlara ilgi duyup sevgi ve saygı gösterme, değer verme, kabul etme, zorluklarla ve stresle başa çıkıp çatışma çözümünde yardım etmedir” (Rooney ve Gottlieb, 2007). Giray (2013) ise yönetici desteği öğelerinin güven, saygı ve çalışana yardım etme konusunda yöneticinin istekliliği olarak belirtmiştir. Bunun yanında çalışanın yöneticisiyle kurduğu ilişkinin yakınlığına bağlı olarak iş ve aileyle ilgili sorunlarında yöneticisinden aldığı destek duygusal destek olarak değerlendirilebilir.

Günümüzde, çalışanın beklentileri göz önüne alındığında iş ya da iş dışındaki problemlerinin çözümü için yöneticisinin vereceği destek, çalışan ile kurulacak pozitif iletişim, çalışanın onaylanması, kendini değerli hissetmesi, sevgi ve ilgi ihtiyacının karşılanması duygusal destek boyutunda gerçekleştirilecek davranışlara örnek gösterilebilir.

3.4.6. Kariyer Desteği

Yukarıda da belirtildiği gibi bilgisel desteğin spesifik hali olarak yorumlanabilecek olan kariyer desteğini Kraimer ve Wayne (2004), örgütün çalışanın kariyer hedefleri ile ilgilenmesi olarak tanımlamışlardır. Aynı zamanda bu destek yurt dışı görevlendirmeleriyle ilgili çalışmalarında; çalışanın yurt dışında da kariyer gelişimini devam ettirmesine olanak sunacak örgüt politikaları ve uygulamalarını, kariyer desteği boyutu içerisinde ele almışlardır. Çalışanın yurt dışı görevlendirmesinden döndüğünde hedeflediği kariyer basamağında olacağına inancı,

onun örgüte bağlılığını artıracaktır (Kraimer ve Wayne, 2004). Günümüz çalışanı kariyer hedefi belirleme sorumluluğunu üstlenerek, hedeflerini belirleme, hedeflerine ulaşma yolunda ki fırsatlar konusunda bilgilendirme, performans değerlendirme konularında desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu da yöneticilere çalışanı kariyer anlamında destekleme konusunda da yeni bir sorumluluk getirmektedir.

3.5. Yönetici Desteği ile İlgili Yaklaşımlar

3.5.1. Sosyal Değişim Teorisi

Çalışan-organizasyon ilişkilerini incelemek için kullanılan yaklaşımlardan biri, Blau'nun çalışan ile organizasyon arasında bir değişiklik olduğu varsayımına dayanan sosyal değişim teorisidir. Değişim ilişkisi olarak çalışan-organizasyon ilişkisi hem sosyal hem de ekonomik değişim olarak ifade edilebilir. Blau'ya göre sosyal değişim, bireylerin elde etmeyi umdukları geri dönüşlerle motive oldukları gönüllü bir davranıştır. Sosyal değişim teorisine göre, bir birey gelecekte bir miktar getiri elde edeceği umuduyla bir başkasına iyilik yapar. Sosyal değişim teorisinin doğasını önceden belirlemek mümkün değildir, eylemi gerçekleştirenin değerlendirmesine bırakılmıştır. Bu nedenle, sosyal değişim, hesap verebilirliği engelleyen uzun vadeli iyilik alışverişine odaklanır ve yükümlülüklerini karşılıklı olarak yerine getirmeye dayanır. Öte yandan, ekonomik değişiklik, değişime konu olan gerçek tutarlar üzerinde bir anlaşma ile resmi bir sözleşmeye dayanmaktadır. Kurum tarafından çalışanlara tanınan hakların çalışanlara tatminkar olması ve bunun karşılığında çalışanların kurum adına belirli sorumluluklar sergilemeleri, çalışanlar ile organizasyon arasındaki değişim ilişkisinin sosyal değişim temelinde ele alındığının bir ifadesidir. . Bu anlamda sosyal değişim, tarafların karşılıklı olarak birbirlerine iyilik yapmalarını gerektiren bir teoridir. Sosyal değişim teorisine göre, iyiliği yapan taraf, diğer tarafın ödeyeceği beklentisine sahiptir. Taraflar birbirlerinin beklentilerini karşıladıkça sosyal değişim ilişkisi devam eder.

Sosyal değişim teorisi değişimi, hem ekonomik hem de sosyal çıktılarla sonuçlanan sosyal bir davranış olarak nitelendirmektedir. Bireyler yeni ilişkilere girerken ödüllendirilecekleri beklentisiyle eski ilişkilerini de korumaktadırlar. Para gibi ekonomik ödüller her ne kadar önemli olsa da, duygusal tatmin, manevi değerler, bireysel fayda sağlama ve insancıl ideallerin paylaşılması gibi sosyal ödüller genellikle daha değerli olmaktadır. Değişime taraf olan bir birey, karşı tarafa her ne verirse versin bu, onun için bir maliyettir.

Bireyin karşı taraftan aldığı ise ödüdür. Söz konusu bireyin davranışları, ödül miktarını maliyet karşısında artırmak yönünde olmaktadır. Böylece, ödül miktarı maliyet karşısında daha fazla olan bireyler, sosyal değişimden arzu ettiği faydayı elde etmiş olmaktadır.

Sosyal değişim teorisi, değerli kaynakların sosyal sürece paralel olarak hareketi olarak ifade edilebilir. Bu teori, bir kaynağın hareket etmeye devam etmesi karşılığında değerli bir getiri olacağı varsayımına dayanmaktadır. Sosyal değişim, karşı taraftan tatmin edici davranışlar karşılığında gerçekleştirilen faaliyetleri içerir⁸. Sosyal değişim teorisinin temel varsayımı, tarafların ödüllendirilecekleri beklentisiyle bir ilişki kurup sürdürmeleridir.

Sosyal değişim teorisi, kişisel çıkara sahip bireylerin kişisel çıkara sahip başka bireylerle tek başına gerçekleştiremediği bireysel amaçlarını başarmak üzere etkileşime geçmesidir. Bu anlamda, taraflar birbirleriyle karşılıklı bağlılık içerisine girmektedirler. Kişisel çıkar ve karşılıklı bağlılık, sosyal değişimin en önemli özelliklerindendir.

Sosyal değişim ilişkisinin temelinde karşılıklılık ilkesi vardır. Karşılıklılık ilkesi, karşı taraftan olumlu bir davranış gören bireyin, pozitif karşılık vereceğini ifade eden bir kavramdır. Karşılıklılık ilkesi, bireyin kendine yardım edenlere yardım etmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla, bir birey karşı taraftan yardım görmek istiyorsa, karşı tarafa bir yardımda bulunmalıdır. Bir çalışanın örgütte gösterdiği çabanın artması, değişim ideolojisi ile ilişkilendirilmektedir. Karşılıklılık ilkesinden doğan bu tarz değişim ideolojileri, bireylerin kendilerine faydası dokunanlara yardım edeceğini ifade etmektedir. Sosyal değişim teorisine göre, yüksek kalitede bir liderüye değişim ilişkisinde, lider ile izleyiciler arasında daha fazla güven meydana gelmektedir. İzleyiciler liderlerinden daha fazla güven ve destek sağlamak için belirlenen rol gereksinimlerinin ötesinde, karşılıklılık yükümlülüklerini yerine getirmek için daha fazla çaba sarfedeceklerdir. Böylece, sergilenen ekstra çabalar sayesinde hem çalışanlar hem de örgüt amaçlarına ulaşma imkanına kavuşacaktır. Bu anlamda, doğasında karşılıklılık ilkesi bulunması nedeniyle, sosyal değişim ilişkileri tarafların amaçlarına ulaşmalarında önemli bir faktör olarak dikkat çekmektedir.

Güvenin sosyal değişim ilişkilerinde önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda güven, güvenilen birey ile güvenen birey arasında daha etkili bir değişim ilişkisinin gelişmesini mümkün kılmaktadır. Sosyal değişim ilişkisinin başlayabilmesi, ancak iyilik yapan tarafın karşı tarafa elde ettiği iyiliğin karşılığını nazik bir şekilde ödeyeceğine dair güven

duyması ile mümkündür. Sosyal değişim, örgütlerin çalışanlardan karşılığını alacağı beklentisiyle çalışanlarına karşı gönüllü faaliyetlerini içermektedir. Gelecekte elde edilmesi beklenen geri dönüşün doğası, bireysel değerlendirmeye bağlıdır. Söz konusu geri dönüş, örgüte karşı duyulacak minnettarlık ve güven şeklinde olabilmektedir. Başarılı sosyal değişimler, güvenin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çünkü söz konusu değişimler, yazılı bir sözleşmede belirlenmemiş yükümlülükleri içermektedir. Bu durum taraflararası karşılıklı desteğin ve ilişkiye yapılan yatırımın bir işaretidir. Dolayısıyla güven, sosyal değişim ilişkisinin temelini oluşturmaktadır. Tarafların birbirlerine güven duymamaları durumda da, birtakım ilişkiler geliştirmek mümkün olabilmektedir. Ancak bu tarz ilişkilerin sosyal değişim ilişkisine dönüşmesi mümkün görünmemektedir.

Mübadele ilişkisini ve güvenini inşa etmede tarafların benzer çıkarlara sahip olması önemlidir. Tarafların çıkarları benzer değilse, bir tröst veya takas ilişkisinin geliştirilmesi için gerekli temel oluşturulamaz. Aksine, tarafların benzer menfaatleri varsa, bir güvenilirlik ortamı yaratma riski yoktur. Böylece benzer ilgi alanlarına sahip taraflar arasında başarılı sosyal değişim ilişkileri geliştirilebilir.

Değişim ilişkileri incelendiğinde, duyguların sosyal değişim sürecinin bir parçası haline geldiği düşünülmektedir. Örneğin, arkadaşlık ilişkilerini güçlü ve neşeli duygular şekillendirmektedir. Değişim kavramı, gözle görülebilir duygusal hisleri ve belirli duygu kurallarını bünyesinde barındırmaktadır. Değişim süreci bireylerin rahatlamasına ve tatmin olmasına neden olmaktadır. Rahatlayan ve tatmin olan çalışanların örgütlerine olan güven duyguları artış gösterebilmektedir. Örgüte duyulan güven sayesinde çalışanlar ödüllendirilecekleri ümidiyle daha fazla çaba sarfedebilmektedirler.

Sosyal değişim, tarafların karşılıklı fayda sağlamasına yönelik faaliyetleri içermektedir. Sosyal değişim teorisine göre bireyler, sundukları yardım ve tavsiyelerin nasıl ve ne zaman geri döneceğine dair bir bilgiye sahip olamamaktadırlar. Bireyler yalnızca sağladıkları faydanın karşılığını alacaklarına dair bir güven beslemektedirler. Bu durum belirsizlik içermektedir. Karşı taraf elde ettiği faydanın karşılığını ödemeyebilir veya ödese bile bu karşılık çok az olabilir. Ancak belirsizliğin dahil olduğu söz konusu karşılıklı değişim, güven ve bağlılığın oluşmasında önem arz etmektedir. Bu belirsizliklerin ortadan kalkması, ilişkinin zaman içerisinde gelişimi ile doğru orantılıdır. İlişkiler kısmen değeri düşük faydaların değişimi ile başlamakta, taraflar birbirlerine güven duydukça değeri yüksek faydaların değişimi ile ilişki

devam etmektedir. Bu anlamda, ilişkilerin yavaş geliştiği ifade edilebilir. Taraflar arasında zaman içerisinde gelişen ilişki doğrultusunda tekrarlanan değişimler sonucu güven oluşmaktadır. Aynı partnerle oluşan güven ile birlikte tekrar eden değişimler, taraflar arasındaki belirsizliğin azalmasına ve karşı tarafın davranışının daha tahmin edilebilir hale gelmesine neden olmaktadır. Güvenin oluşabilmesi için geri dönüşün garanti edilmediği bir ortamda değişimin gerçekleşmesi gerekmektedir. Değişim unsurlarının önceden bilindiği ve karşılıklılığın garanti edildiği bir ortamda güven oluşmasına gerek kalmamaktadır. Dolayısıyla, sosyal değişim ilişkilerinin başlangıçta birtakım belirsizlikler içerdiği, ancak ilişki geliştikçe belirsizliğin yerini güvenin aldığı söylenebilir.

Sosyal değişim teorisi, örgütlerde tutum ve davranışları açıklamada kavramsal bir altyapı oluşturmaktadır. Çünkü ekonomik değişimdeki özel çıkarların tersine, sosyal değişimdeki karşılıklı fayda ve çıkarlar bireysel ilişkilere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Sosyal değişim ilişkilerinin örgüt bünyesinde sergilenen tutum ve davranışlara bir temel oluşturması, bu teoriyi şekillendiren birtakım unsurların varlığı ile mümkündür.

3.5.2. Lider-Üye Etkileşimi Teorisi

Sosyal değişim teorisi, lider-üye değişimi yaklaşımı için temel teorik bir altyapı oluşturmaktadır. Çalışan ile yönetici/lider arasındaki değişim, lider-üye değişimi yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, liderliğin değişim teorisidir. Taraflar (lider-çalışan) değişim için birtakım değerler sunmakta ve iki taraf arasında bir ilişki meydana gelmektedir. Tarafların karşılıklı etkileşimi ve gerçekleştirdikleri değişimin derecesi, taraflar arasındaki ilişkiyi geliştirmektedir.

Lider ve çalışan arasında meydana gelen değişim ilişkisinin kaliteli olabilmesi, tarafların birbirlerine güven duymaları ile mümkündür. Birbirlerine güvenen lider ve çalışan arasındaki değişim ilişkisi, ekonomik bir ilişkinin ötesinde sosyal bir ilişki haline gelmektedir. Bu anlamda lider-üye değişimi yaklaşımı, yüksek düzeyde bireylerarası güveni içeren bir sosyal değişim ilişkisi olarak ele alınmaktadır. Buna rağmen sosyal değişim ilişkilerinde, sosyal işlemler ekonomik işlemlerle birlikte yer almaktadır. Dolayısıyla, yüksek kalitede bir lider-üye değişim ilişkisi yalnızca sosyal değişim ilişkisini değil, aynı zamanda bir ekonomik değişim ilişkisini de içermektedir.

Lider-üye değişimi yaklaşımına göre liderler, çalışanlarıyla yüksek veya düşük kalitede olmak üzere farklı ilişkiler geliştirmektedirler. Söz konusu ilişkinin kalitesi, grup içi veya grup dışı olmak üzere çalışanların örgütteki statülerini yansıtmaktadır. Liderlerin kaliteli ilişkiler geliştirdiği çalışanlar grup içi, liderlerin düşük kalitede ilişkiler geliştirdiği çalışanlar ise grup dışı çalışanlar olarak dikkat çekmektedir. Örneğin, belirli işlerin sorumluluğunu üstlenmek için yapılan güçlendirme (empowerment), örgüte kabul edilme anlamına gelmekte ve böylece çalışanın örgüt içerisindeki pozisyonu saygı değer hale gelmektedir. Bu anlamda, lider-üye değişimi çerçevesinde liderlerin uygulayacağı belirli yöntemler (güçlendirme gibi) çalışanların örgüt içerisindeki pozisyonlarının belirlenmesinde etkilidir. Bu yöntemlerin başarılı sonuçlar vermesi, taraflar arasında pozitif değişim ilişkileri kurulduğu anlamını taşımaktadır.

Yüksek kalitede bir lider-üye değişimi ilişkisi, karşılıklı güven ve saygı, birbirini destekleme, duygusal destek, önemli bilgi ve değerli kaynakların paylaşımı ile ifade edilmekte ve yönetici/lider ile çalışanlar arasındaki ilişkiler resmi istihdam ilişkilerinin ötesine geçmektedir. Düşük kalitede bir lider-üye değişimi ilişkisi ise biçimsel ve roltanımlı bir etkileşim veya taraflar arasındaki mesafeyi artıran hiyerarşi temelli etkileşimle ve standart örgütsel faydalarla nitelendirilmektedir. Düşük kalitede bir lider-üye değişimi ilişkisinin ekstra hiçbir katkısı yoktur. Dolayısıyla, örgüt içerisinde oluşması muhtemel lider-üye değişim ilişkisinin yüksek kalitede gerçekleşmesi beklenmektedir. Bu beklentinin gerçekleşmesinde, taraflar arasında meydana gelen başarılı sosyal değişim ilişkilerinin önemli bir katkısı vardır.

Lider-üye değişimi yaklaşımı araştırmalarında güven, yönetici/lider ile çalışan arasındaki ilişkinin sosyal değişim ilişkileri kapsamında kalitesini belirleyen önemli unsurlardan biridir. Güven temeline kurulu kaliteli lider-üye değişim ilişkileri sayesinde çalışanların iş tatminleri, performansları, örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları artış göstermektedir. Bu anlamda, lider ve çalışanlar arasında gelişen kaliteli ilişkiler, başarılı sosyal değişim ilişkilerine temel oluşturmaktadır. Diğer taraftan, başarılı sosyal değişim ilişkileri lider ve üyeler arasındaki ilişkinin kalitesini artırmaktadır. Böylece, lider-üye değişimi yaklaşımı ile sosyal değişim teorisi arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

3.5.3. Psikolojik Sözleşme Teorisi

Sözleşmeler iş ilişkilerinin vazgeçilmez bir parçası olarak görülmektedir. Geleceğe dair herhangi bir söz olmadığında iş gören ile iş veren birbirine katkıda bulunma isteğine sahip olmayabilir ve ilişkileri uzun vadeyi kapsamayabilir.

Genel anlamda bir sözleşme; çalışanın azim, eğitimi ya da transferi kabul etmesi karşılığında açıklanmış ya da ima edilmiş ödeme, zam veya uzmanlaşma vs. konusunda verilmiş maddi sözlerden oluşur (Robinson, Rousseau, 1994). Sözleşme, taraflara yerine getirileceğine söz verilmiş yükümlülükler yükler. Örgütlerde bu yükümlülükler üç tür sözleşmeden kaynaklanmaktadır: yazılı sözleşmeler, sosyal sözleşmeler ve psikolojik sözleşmeler (Rousseau, Parks, 1993).

Toplumsal sözleşmeler, toplumun iş ilişkilerinde uygun gördüğü inançlar, varsayımlar ve normların bir araya gelmesinden oluşur. Bu yüzden genel anlamda sosyal sözleşme iş veren ve örgüt tarafından güvence altında tutulması gereken karşılıklılık, sadakat, iş güvenliği ve adalet gibi norm ve inançları açıklamaktadır. Psikolojik sözleşme kavramı ise bireysel normlar, inançlar ve beklentileri temel aldığı için sosyal sözleşmelerden farklılık göstermektedir (Edwards, Karau, 2007; Rousseau, Parks, 1993).

Yazılı sözleşmeler, iş görenin davranışına karşılık yapılacak ödemeyi temel alan maddi sözlere dayalı anlaşmalardır. Yazılı sözleşmeler genelde ekonomik mübadele formları olarak görülürler (Rousseau, Parks, 1993). Eisenberg'e (2001) göre 8 yazılı sözleşmeler keskin kurallardan, yükümlülüklerin karşılığında verilen yasal sözlerden, tekliflerin nesnel kanıtlarından ve oluşturulduğu andaki gibi kalan durağan maddelerden oluşmaktadır (Akt: Linde, 2015).

Yazılı sözleşmelerin bildirdiği ücret ve diğer iş gereklilikleri dışındaki görevler ve beklentiler hem iş gören hem de iş veren tarafından bilinmektedir. Sözleşme şartları ne kadar açık yazılmış olursa olsun iş gören ve iş verenin sözleşmeye dair algıları farklı olabilir. Bireysel farklılıklar, algısal farklılıklar, değerler gibi sebepler yönetim bilimi insanlarını sözleşmelerin psikolojik boyutlarını incelemeye yönlendirmiştir (Rousseau, Parks, 1993).

Yönetim bilimi tarihinde sözleşmelerin psikolojik boyutlarını inceleyen ve Psikolojik Sözleşme kavramını ilk kullanan Chris Argyris olmuştur. Argyris (1960), psikolojik sözleşme kavramını yönetici ve iş görenler arasında gelişen, iki tarafın da maddi ihtiyaçlarını karşılamaya dayalı, zımni bir anlaşma olarak tanımlar (Akt: CoyleShapiro, Parzefall, 2008). Levinson ve diğerlerine (1962) göre psikolojik sözleşme, iş gören ve yönetici arasındaki karşılıklı beklentileri içerir. Levinson ve diğerlerinin 1962 yılında 874 iş gören ile yaptıkları görüşmelere dayanan çalışma, karşılıklı beklentilerin tatmininin önemini ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre eğer örgüt iş görenin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşıalarsa, iş gören de örgütün beklentilerini karşılamak için uğraşacaktır (Akt: Coyle-Shapiro, Parzefall, 2008). Schein'a göre ise psikolojik sözleşme yalnızca iş performansı ve mali beklentileri değil aynı zamanda sorumluluk, ayrıcalık ve hak beklentilerini de kapsamaktadır (Akt: Cullinane, Dundon, 2006).

Rousseau (1989: 23), psikolojik sözleşme kavramını “bireyin, iş gören ve iş veren arasındaki karşılıklı anlaşmanın şartlarına dair inançları” olarak tanımlamaktadır. Buradaki anahtar nokta olan inanç; verilen bir söz ve karşılığında sunulan bir bedeli, yani tarafları birbirine bağlayan bir takım karşılıklı yükümlülükleri içermektedir. (Rousseau, 1989). Rousseau, iş göreni merkeze alarak ve psikolojik sözleşmenin temeline beklentiler yerine yükümlülükleri koyarak başlangıçtaki tanımlamalardan farklı bir bakış açısı getirmiştir (Roehling, 1997).

Psikolojik sözleşme kavramı, beklenti kavramından farklı bir olguyu temsil etmektedir. Beklenti kavramı, iş görenin çabası karşısında iş vereninden alacaklarını temsil eder. Ancak, psikolojik sözleşme kavramı iş görenin iş verenle arasındaki 9 ilişkiye şekil veren, algılanan karşılıklı yükümlülükleri ifade etmektedir (Robinson, Rousseau, 1994).

Edwards ve Karau'ya göre (2007) psikolojik sözleşme örgüt ve iş gören arasında karşılıklı sorumlulukların gözetildiği bir iş ilişkisidir. Bu ilişkideki beklentiler yalnızca verilen sözlerden değil; aynı zamanda algılanan sözleşmenin eksikliklerinden de kaynaklanmaktadır. Bu beklentiler iş görenin örgüte katkılarına karşılık olarak iş verene yüklediği sorumluluklardan da meydana gelebilir (Edwards, Karau, 2007).

Psikolojik sözleşmeler bireyin algısına bağlı olarak öznel sözleşmelerdir. Her ne kadar bir sözleşmeyi karşılıklı yükümlülüklerle olan inançlar oluştursa da iki tarafın da bir

sözleşmenin varlığına inanmaları gerekmez. Aynı şekilde taraflar birbirlerine karşı sorumlulukları konusunda farklı inançlara sahip olabilir (Robinson ve Rousseau 1994; Coyle-Shapiro ve Kessler 2000). Psikolojik sözleşmeler yazılı sözleşmelerden farklı olarak dinamik bir yapıya sahiptir (Rousseau, Parks, 1993). İş gören ve iş veren arasındaki ilişki devam ettikçe ve/veya iki taraf daha fazla etkileşimde bulundukça psikolojik sözleşmenin alanı genişler. İş yerinde iş görenin tecrübe ettiği olaylar psikolojik sözleşme üzerinde yeni şartların ve kuralların gelişmesine neden olabilir (Rousseau 1989). Rousseau (1990), yaptığı araştırma sonucunda psikolojik sözleşmenin işe giriş sırasında oluşturulduğunu ve zaman içerisinde değişime uğradığını ortaya koymuştur. Psikolojik sözleşme hem açık hem de örtük vaatleri kapsamaktadır. Açık vaatler, örgüt ve iş gören arasında gerçekleşen yazılı veya sözlü anlaşmalardan kaynaklanır. İş verenin iş görene belli bir iş performansına karşılık olarak söz verdiği terfi açık vaade örnek olarak verilebilir (Conway, Briner, 2005). Diğer yandan örtük vaatler, tarafların olduğu gibi kabul ettiği çeşitli faktörlerin yanı sıra geçmiş tecrübeler ve gözlemlerden doğar (Robinson, Rousseau, 1994). Örneğin; örtük vaatler, iş görenin çabasına karşılık olarak iş verenin fark etmesi ya da teşekkür etmesi karşısında kendini değerli hissetmesi ile oluşabilir. İş gören psikolojik sözleşmesi gereği gelecekte örgütü için ekstra bir çaba gösterdiğinde iş veren tarafından takdir edilmeyi bekleyecektir (Conway, Briner, 2005).

Birçok motivasyon teorisi iş ortamının kontrolünü ve tahmin edilebilirliğini iş görenin davranışını anlamının anahtarı olarak görmektedir. İş görenin performansına karşılık istendik bir sonuç elde edeceğini bilmesi beklenti kuramına göre önemli bir 10 nokta olarak değerlendirilir. Soyut davranışların anlaşılması, tahmin edilebilirlik ve kontrol öğeleri iş ortamında stresi azaltmakta büyük rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, karmaşık iş ilişkilerinde bir düzen ve sürdürülebilirliği gösteren psikolojik sözleşmenin sunduğu şemalar güvenliği, tahmin edilebilirliği ve kontrolü sağlaması, belirsizliği azaltması ile örgütler için önemli bir kavram olarak karşımıza çıkar (Shore, Tetrick, 1994).

4. Meslektaş Desteği

Öğretmenlerin eğitim, öğretim ve disiplin anlayışları birbirinden farklı olabilir. Böylece hangisi doğru soru akla gelebilir. Yöntemlerin aynı olması beklenmez, ancak öğretmenler hangisinin en iyi yöntem olduğu konusunda birbirlerine yeterince yardımcı olmazlar. Öğretmenler arasında bir kopukluk var; hatta iletişim eksikliği olarak adlandırılabilir. Aynı okulda çalışan ve birbirini tanımayan, hiç konuşmayan, selamlamayan onlarca öğretmen vardır.

Öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri, sosyal ve mesleki açıdan dayanışma içinde olmaları gerekmektedir (Şimşek ve Altınkurt, 2009: 20).

5. Veli Desteği

Ev ve okul ortamı, çocukların gelişimi için belki de en etkili ve destekleyici ortamlardır. Bu nedenle, son yıllarda araştırmacılar, öğrencilerin okul başarısında ve öğretmenlerin performansında ailelerin rolüne giderek daha fazla değinmektedir. Genel olarak araştırmalara iki farklı açıdan yaklaşılır. İlki, aile-öğretmen iletişimi ve ailelerin okul topluluklarına ve okuldaki kurumsal faaliyetlere katılımını içerir. İkincisi, çocukların akademik gelişimi ile ilgili olarak aileye ev ödevlerinde yardımcı olma ve çocuğa bakma gibi davranışları araştırmaktır.

Okulda verilen eğitime ailenin katılımı öğretimde dikkate alınmamalıdır. Ailelerin bu katkısı, okulun yönetim sürecine katılımı olarak da değerlendirilebilir. Ancak bu katılım, sadece bireylerin veya grupların bir araya gelmesi anlamına gelmemeli, birbirlerini etkileyerek bir bütünleşme anlamında olmalıdır (Bursalıoğlu, 2000: 52).

Ailelerin eğitim sürecine katılımını inceleyen Epstein (1995), ebeveynlerin eğitim sürecine katılım düzeyleri için farklı kategoriler oluşturmuştur. Bu kategorilerde ailelerin eğitim sürecine nasıl katıldıkları ve bunlarla ilgili okullarda uygulanabilecek etkinlik önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Bu kategoriler ve içerikleri aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu , 2010: 404)

- Çocuk bakımı: Ailelere çocuklara uygun bir ev ortamı hazırlamada yardımcı olmak. Çocukların öğrenim seviyelerine ve yaşlarına göre ailelere sağlık, beslenme ve eğitim etkinlikleri gibi konularda destek olmak.
- İletişim: Okul ve ev arasında sağlıklı iletişim kanalları oluşturmak. Veli toplantıları düzenlemek, dil sorunu olanlar için tercümanlar sağlamak ve aylık ve haftalık öğrenci brifing raporlarını evlere göndermek.
- Gönüllülük: Gönüllü ailelerin okul veya sınıf etkinliklerine katılmasını sağlamak. Okulda aileler için aktivite odaları hazırlamak.

- Evde Öğrenme: Ebeveynlere, öğrencilere ev ödevlerinde, ders etkinliklerinde ve ders planlarında nasıl yardımcı olacakları konusunda bilgi sağlamak. Okulda aile okuma etkinlikleri hazırlamak.
- Karar Verme: Okuldaki kararlara ailelerin katılımını sağlamak, aile temsilcilerini belirlemek ve tüm ailelerin temsilcileri ile iletişim kurmak.
- Toplulukla İşbirliği: Öğrencileri ve aileleri toplum sağlığı, kültürü ve sosyal hizmetler konusunda bilgilendirmek, öğrenci ve ailelerin bu tür sosyal faaliyetlere katılımını ve desteğini sağlamak.

6. Okul Yönetimi

6.1. Okul Yönetimi Kavramı

Yönetim, ancak birden fazla kişinin varlığı ile ortaya çıkan ve bu yönü ile ekonomik faaliyetten ayrılan bir grup faaliyetidir (Koçel, 2014:81).

Eğitim yönetimi, ülkenin eğitim sistemini bir bütün olarak analiz ve sentez etmeyi amaçlayan bilim dalıdır. Kısaca eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanmış halidir. Eğitim yönetiminin ağırlık merkezini okul yönetimi oluşturur (Bursalıoğlu, 2003:15)

Yönetimin eğitime uygulanması ile eğitim yönetimi olduğu gibi, eğitim yönetiminin okula uygulanmasıyla da okul yönetimi oluşur. Eğitim sisteminin amaçları okul yönetimini belirler (Bursalıoğlu, 2005:6). Okul yönetimi okul müdürlerinin günlük yaptığı işleri ve okul içi faaliyetlerini ifade eder.

Gelecek nesillerin yetiştirilmesi bakımından okul yönetimi ve yöneticiliği çok önemli bir kurumdur. Okulun amaçlarına ulaşması okulun etkin örgütlenmesi ve yönetilmesine bağlıdır. Okul yönetimi konusunda uzman olmak okul yöneticisinin etkili bir yönetim uygulamasını sağlayabilir. Okul yöneticisinin tüm bu bilimleri derinlemesine bilmesini beklemek haksızlık olabilir fakat kendine verilen yetkileri etkin bir şekilde kullanmak ve okul personelini yönlendirmek için bu bilimler hakkında akademik eğitim almış olması gerekir. Akademik eğitim almış yönetici problemleri deneme yanılma yoluyla çözmek yerine bilim yoluyla çözmeye çalışacaktır. Deneyim, okul yönetimi için çok önemlidir. Fakat şuan yasalar

gereği okul yöneticilerinin asıl görevi öğretmenlik olduğundan okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak gelişmesi pek kolay görünmemektedir (Taymaz, 2011:58).

6.2. Okul Yönetiminin Amaçları

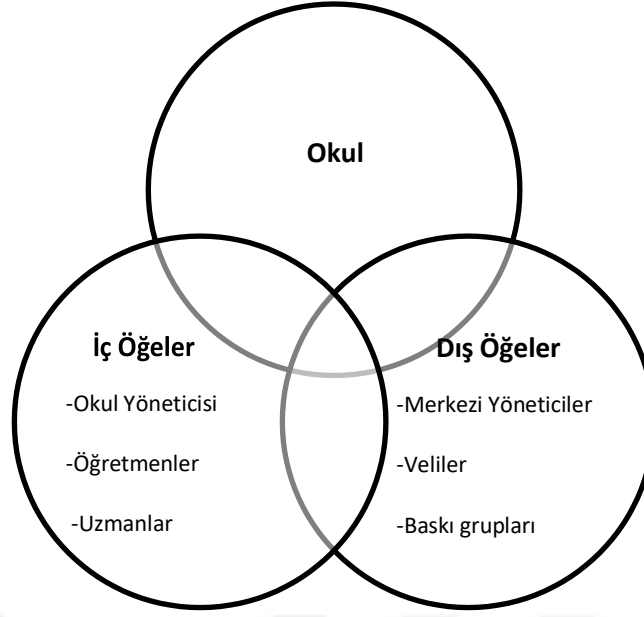
Okul eğitim ve ğretim verilen kurum ve bu faaliyetlerin gerçekleştirildiği tesislerdir. Okul amaçları, okuldaki her türlü öğrenme ve öğretme sistemine, davranışlara yol göstermesi beklenen ifadelerdir. Her örgütün olduğun gibi okullarında gerçekleştirmek için planladığı amaçları vardır. Okullarda verilecek kararlar bazı amaçlara ulaşmak içindir (şışman, 2014:216).

Yöneticiler, ğretmenler, teknik personel, eğitim uzmanları, hizmetliler ve veliler bir araya gelerek okul yönetimini oluştururlar. Okul yönetiminin en önemli amacı okuldaki bütün kaynakları en verimli şekilde kullanarak okulu hedeflerine ulaştırmaktır. Okul yöneticinin sahip olduğu yetkiler ve görevler yönetmelikler de açık bir şekilde verilmiştir. Fakat beklenmedik bir durumla karşılaşıldığında bu sorunu okul amaçlarına ve kurallarına uygun olarak çözmek okul yöneticisinin sorumluluğundadır. Bu yüzden her zaman yönetici olarak hazır bulunmalı ve uygun davranışlar sergilemelidir (Tamyaz, 2011:86).

Okul yönetiminin asıl amacı okulu etkili okul haline getirmektir. Okul amaçlarının gerçekleştirilmesi ise okulların etkin yönetilmesine bağlıdır. Bu yüzden okul amaçlarının gerçekleştirilmesinde en büyük sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir.

6.3. Okul Yönetimini Etkileyen Faktörler

Okul yönetiminde rol oynayan çeşitli unsurlar vardır. Bunları i ve dış olmak üzere iki grupta toplamak mümkündür. İ unsurlar, okulun yapısındaki idareciler, öğretmenler, uzmanlar ve ğretim dışı personelden oluşur. Okul yapısında yer almamakla birlikte merkez yöneticileri, veliler, çevresel baskı grupları, gönüllüler, yönetimde rol oynayan meslek kuruluşları dış unsurları oluşurmaktadır (Bursalioğlu, 2002: 39).



Şekil 2. Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler (Bursalıoğlu, 2002: 39)

Okul yönetiminde rol oynayan iç unsurlardan biri olan okul yöneticileri, bir okuldaki hedeflere ulaşmak için çalışanları organize eden, yönlendiren, koordine eden ve denetleyen kişilerdir ve hedeflerin gerçekleştirilmesinden öncelikli olarak sorumludurlar (Bursalıoğlu, 2002: 39-42). Kanunların uygulanmasını sağlamaktan sorumlu olmasına rağmen bu tek başına yeterli değildir. Okul yöneticileri, insana odaklanan diğer tüm kuruluşlarda olduğu gibi içinde bulundukları toplumun değerlerini dikkate almak zorundadır. Kolluk kuvvetlerinin söz konusu olmadığı durumlarda, okul müdürü kültürel ve ahlaki değerlere başvurur. Ayrıca kişisel özelliklerini yönetim sürecinde kullanırla (Aydoğan, 2015: 172).

Öğretmenler, okulların en önemli personeli. Öğretmenlik, mesleki ve genel kültür açısından yeterlilik gerektiren bir meslektir. Öğretmenlerin öğretmenlik dışında liderlik, temsil ve rehberlik gibi birçok rolü vardır (Bursalıoğlu, 2002: 42-46). Öğretmenlerin iki işlevi vardır, biri eğitim, diğeri öğretmedir. Öğretmenler, öğrencilerin hem eğitiminden hem de öğretilmesinden sorumlu olduklarından, aynı zamanda sosyal gelişimden birinci derece sorumludurlar (Aydoğan, 2015: 173).

Okullar öğrenci oldukları için vardır. Okul iklimini etkileyen en önemli faktörlerden biri öğrenci davranışı ve öğretmenlerin duruma yaklaşımlarıdır. Yöneticiler ve öğretmen olmayanlar, personel gibi personel, okulun genel işleyişine yardımcı olur. Bu görevliler, eylemleri ve tutumları ile okulun imajı üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Örneğin, bir servis

personelinin okul yöneticisi ile konuşurken tutumu veya odaya girerken kapıyı çalması önemlidir (Bursalıoğlu, 2002:48).

Okul yönetiminde rol oynayan dış unsurlar arasında yer alan veliler, okula katılmaya isteklidirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından sınırların çizilmesi şartıyla velilerin okula katılımı ve sürekli iletişim halinde olmaları okul iklimine fayda sağlayabilir. Dernekler, federatif yapılar, sendika örgütleri ve işgücü piyasası gibi sosyal örgütlerden oluşan ortamdaki baskı grupları, okul müfredatından diğer tüm faaliyetler üzerinde belirleyici olabilir. Baskı grupları ve işgücü piyasası, ekonominin seyrine göre ihtiyaç duyulan nitelikleri okula veya merkezi kuruma bildirerek okulu sıklıkla etkileyebilir. Okul idaresini etkileyen en önemli dış faktörlerden ikisi, eğitim sisteminin merkezi idare ve yönetim yapısıdır. Hükümetler müfredatlarını kendi politikaları doğrultusunda oluşturur ve uygulanmasını isterler. Bunu uygulamak okul yönetimine kalmıştır (Aydoğan, 2015:174).

Okul idaresi, yukarıda belirtilen tüm bu iç ve dış unsurların eğitim amaçları doğrultusunda dengeli bir şekilde koordine edilmesinden sorumludur. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bazı maddelere daha fazla dikkat, bazılarına ise daha az dikkat verilmesidir. Dengeli bir koordinasyon sağlanamazsa, okul yönetiminde sorunlar çıkması kaçınılmazdır (Aydoğan, 2015: 174).

7. Lider Öğretmen

Öğretmen liderliğinin tarif edilmesi karmaşık ve zor bir kavram olduğu söylenmekte ve her okul için kendine özgü bir biçime girebileceği ifade edilmektedir (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliği kavramı birçok farklı araştırmacı tarafından araştırıldığından, bu kavramın birçok tanımı vardır. Öğretmen liderliği, bireyler için çeşitli rolleri vurgulayan genel bir terimdir.

Öğretmen liderliği, öğretim vizyonunu geliştirmek, sınıftaki etkinlikleri düzenleyebilmek, okuldaki etkinliklerde farklı roller üstlenebilmek olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi öğretmen liderliğinin temelinde ortaklaşa gerçekleştirilen eylemlerde yönetim gücünün ortak olarak paylaşılması veya yetkilendirilmesi yatmaktadır. Bu tanıma göre okuldaki bütün öğretmenlerin liderlik potansiyeli vardır. Çünkü öğretmen liderliği okuldaki formatörlük, zümre başkanlığı, uzman öğretmenlik gibi formel işlemlerden ibaret

değildir tam aksine bütün bu resmi görevleride içine alan oldukça büyük ve önemli bir kavramdır (Beycioğlu ve Aslan, 2012).

Childs-Bowen, Moller ve Scrivner (2000) okulda öğrenme kültürü geliştirme, birbirini destekleme, meslektaşları ile işbirliği yapma, sınıftan ayrılırken liderlik özelliklerini gösterme ve öğretim faaliyetleri gerçekleştirmede öğretmen liderliğinin payına sahiptir. Aynı zamanda çalışmalar geliştirebilir ve uygulayabilirler. Başka bir deyişle, öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin kendi alanlarında bazı uygulamaları gerçekleştirmek, meslektaşlarını harekete geçirme ve okulun hedeflerine ulaşmak için gerekli çalışmaları yürütme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2009).

Harris ve Muijs (2005) öğretmen liderliğini, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecek ve okuldaki diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak öğretim uygulamaları geliştirerek öğretmenlerin işlevsel olmasını gerektiren bir davranış modeli olarak tanımlamıştır.

Öğretmen liderler klasik öğretmenlerden birçok yönden farklıdır. Bu yönlerin en temeline incek olursak, genelde öğretmenlik felsefeleri ve inançları sıradan öğretmenleri tarif etmektedir. Öğretmen liderler ise “öğrenci bazlı çalışan eğitimci”, “öğrenci odaklı öğretmen”, “öğrenmeyi anlamlandıran” kişi olarak görülmektedir. Can (2006) ise öğretmen liderliği için paylaşım ve katılım odaklı bir ortam oluşturarak öğrencileri öğrenme konusuna teşvik edebilme, eğitim öğretim çalışmalarını öğrencinin düzeyine uygun şekilde düzenleyebilme ve öğrenciler için sürdürülebilir gelişim olanağı sağlayabilme yeteneği şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda lider öğretmenlerden eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlerken öğrenci seviyelerini gözetmeleri ve her öğrencinin derse yüksek düzeyde katılımını sağlamaya çabalamaları beklenmektedir.

Beycioğlu (2009) ise öğretmenlerin okul gelişiminde ve öğretmen liderliğine yönelik inovasyon süreçlerinde kurumsal düzeyde yenilikçi ve yaratıcı roller oluşturmak, öğretimi hem bireysel hem de sınıf düzeyinde daha etkili hale getirmek için girişimlerde bulunmak ve mesleki yenilik ve gelişime açık; bilgilerini, işbirliği ve demokratik tutumlar çerçevesinde meslektaşlarıyla paylaşma becerisi olarak tanımlamaktadır.

8. Öğretmen Motivasyonu

8.1. Öğretmen Motivasyonu

Kişilerin işlerinde başarı göstermeleri ve bunu tekrarlamaları motivasyon sayesinde. Fakat öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması diğer mesleklere oranla daha önemlidir (Ozan ve Bektaş, 2011). Öğretmenin sergilediği performans ve başarı ebeveyn ve öğrencileri ile olan bağlarını da etkilemektedir. Öğretmen eğitime ne kadar motive olursa çevresine de o kadar etkili olacaktır. Öğretmenlerin iç motivasyonları ile hareket etmeleri performanslarını arttırmakta ve daha başarılı kuşaklar yetiştirmesine sebep olmaktadır (Yazıcı, 2009). Öğretmenlerin motivasyonu güçlü olduğu zaman aşağıdaki sonuçlar elde edilmektedir (Küçük, 2008).

- Sıra dışı olmaktadır.
- Mesleğinden memnun kalmaktadır.
- Kendisinin eğitim sisteminde değerli bir yeri olduğunun farkındadır.
- Kısa sürede nitelikli işler başarmaktadır.
- Mutlu ve faydalı olmaktadır.
- İşini severek yapmaktadır.
- Bütün bunların sonucunda daha kaliteli bir eğitim vermektedir.

Eğitim düzeyi ülkelerin kültür seviyeleri ve refah durumları açısından sürekli göz önüne alınan durumlardan biridir. Burada öğretmenin konumu motivasyon açısından da ele alınmaktadır. Öğretmenlerin gösterdikleri başarılar ile eğitim süreci içerisindeki yeri ve önemi arasında güçlü ilişkiler vardır. Onların motivasyonunun yüksek olması öğrencilerinde performanslarına pozitif katkı sağlamaktadır. Okul yönetiminde öğretmenin duygu ve düşünceleri ile öğrencilerin heyecanı önemli yer tutmaktadır. Öğrencilerin eğitimlerindeki gelişimlerini sağlamak için motivasyon oldukça önemlidir (Karaman, 2010).

Eğitimde öğrencilerin başarılarını arttırmak için birçok değişiklik yapılmaktadır. Fakat öğretmenin niteliği ve müfredat gibi konular üzerinde durulmasından dolayı bu değişiklikler eksik kalmıştır. Bu faktörlerden en önemlisi olan öğretmen motivasyonu geriden takip edilmektedir (Erişen ve Çeliköz, 2003). En kaliteli eğitim veren okullar bile, eğitimi verecek olan öğretmenler işlerine motive değilse başarının sağlanması mümkün olmayacaktır. Okulun sosyal hayata uygunluk, okuldan memnun kalma gibi nitelikli bir eğitim vermesi için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motive edilmesi önemlidir (Saracaloğlu ve Bozkurt, 2000). Öğretmenlerin eğitimdeki motivasyonu sağlanmaz ve yeterli olan eğitim verilmez ise geriye kalan okul ortamının öğrencilere hiçbir şekilde katkısı sağlanmaz. Öğretmen okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar öğrencilerin yaşamının önemli parçası olmaktadır. Sonuç olarak öğretmenin ve diğer çalışanların motivasyonu okul için her şeydir (Yazıcı, 2009).

8.2. Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayan motivasyon kavramı birçok konu ile ilişkilidir. Shukr ve arkadaşlarının 2016 yılında yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Oral, 1997);

- Ekonomik faktörler
- Teşvik ve ödüllendirme mekanizmasının olmaması
- Zaman yönetimindeki düzensizlik ve yoğunluk
- Takdir edilmeme
- Aşırı ders yük ve kurum beklentileri
- Birden fazla işle uğraşma
- İçsel motivasyon eksikliği
- İş doyumsuzluğu, tükenmişlik
- Yetkilendirme sorunu, aşırı sorumluluk.

Yapılan çalışmalara göre öğretmenlerin motivasyonlarını negatif açıdan etkileyen en önemli unsur ekonomik eksikliktir. Ekonomik açıdan eksik olan bireyler motivasyonlarını kaybedecektir ve bu da özgüvenlerini kaybetmelerine, yeniliklere kapalı olmalarına neden olacaktır. Bu durum öğretmenleri sıradan bir hale getirecek ve kariyerinde düşüşe neden olacaktır. Brownell ve Tanner' in 2012' de yaptığı çalışmaya göre öğretmen motivasyonunu ücret, terfi, iş yükü, eğitim düzeyinin arttırılması, kendini geliştirme, bulunulan çevrenin konumu, ilişkiler vb. birçok unsur etkilemektedir. Bu unsurlardan birinin iyileştirilmesi bir şekilde öğretmenin motivasyonunun artmasına katkı sağlayacaktır (Karakaya ve Ay, 2007).

Öğretmenler çalışma ortamlarında kendi istekleri doğrultusunda bir iş aldıklarında motivasyonlarının daha da arttığı görülmektedir. Başka bir örnek olarak, öğretmenlerin, öğrencinin çalışmaya istekli olduğunu görmesi veya kendi çabasıyla bir şeyler yaptığını görmesi motivasyonuna katkı sağlayacak ve okula karşı bir aidiyet duygusu içinde olacaktır.

Bennell ve Akyeampong 2007 yılında yaptıkları çalışmaya göre, öğretmenlerin düşük motivasyonlu olması eğitim açısından birçok soruna yol açacaktır. Öğrencilerin devamsızlığı, ders saatlerine uyulmaması, mesleki açıdan kötü davranışlar sergilenmesi, yenilikçi uygulamalardan uzak durulması vb. birçok şey öğretmenin düşük motivasyonlu olması sonucunda ortaya çıkacaktır.

Öğretmenin motivasyonu ile öğrencinin başarı durumundaki ilişki net olarak bir çalışma ile ispatlanamamıştır. Fakat öğretmenlerin motivasyonları ile öğrencilerin kişiliklerine duydukları saygı arasında bir ilişki olduğu 1977 yılında Peck ve arkadaşlarının yapmış olduğu çalışma ile ortaya koyulmuştur. Rothman' ın 1981 yılında yapmış olduğu çalışmaya göre öğrencilerin kişiliklerinin oluşmasında öğretmenlerin rolü büyüktür. Çünkü öğretmenler, öğretim sürecinde öğrenci için çok fazla şeyi ifade etmektedir. Öğrencilerin örnek aldığı öncelikli kişiler işlerinde etkili olan öğretmenleridir. Etkili öğretmenlerin yüksek motivasyona ve iş tatminine sahip oldukları görülmektedir (Bishay, 1996).

Guajardo' nun 2011 yılında yapmış olduğu çalışmaya göre, öğretmen motivasyonuna etki eden bazı faktörleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- İş Yüğü ve Zorluklar: Ülkelerin gelişmişliklerine göre öğretmenlere ait istekler ve zorluklar gittikçe artış göstermektedir. Bunları gidermek için öğretmenlere yeterli destek sağlanamamaktadır.
- Ücret ve Teşvikler: Öğretmenlerin aldıkları ücretler yüksek değildir ve ödemesi düzenli değildir.
- Tanınma ve Prestij: Öğretmenlere gösterilen saygı toplumsal olarak düşük seviyededir.
- Hesap Verilebilirlik: Öğretmenler fazla destek ve teşvik görmediği halde okul yönetimine daima hesap verme durumundadırlar. Bu da öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.
- Kariyer Gelişimi: Öğretmenler kariyerlerinde gelişim sağlayamamakta ve meslekleri ön plana çıkınamamaktadır. Göz ardı edilen bir seçenek haline gelmiştir.
- Kurumsal Çevre: Öğretmenler çoğu ülkede devamı farklılaşan eğitim yönetimleri ile karşılaşmaktadırlar.
- Güç: Öğretmenler okul yönetiminde etkisi çok az olan çalışanlar olarak görülmektedir.
- Öğretmen Materyali ve Olanakları: Öğretmenler öğrenme araçlarının giderilmesi konusunda yeterli teşvikleri alamamaktadır.

Ülkelerin gelişmişliğine göre öğretmen motivasyonuna yönelik yapılan bu incelemeler genel olarak gelişmekte olan ülkeler açısından bir açıklama ortaya koymaktadır. Bu duruma göre sayılan maddeler öğretmen motivasyonunu negatif yönde etkilemektedir. Oysaki motivasyonun amacı çalışanlara verimli ve istekli bir şekilde çalışacağı ortam sağlanması ile kurumuyla ortak amaca yönelik çalışmasını sağlamaktır. Bütün bu etkileşim içinde eğitimdeki liderlerin öğretmenlere olan destek ve teşvikleri, cesaretlendirmesi, kabiliyetlerini göstermelerine yardımcı olmaları son derece önemlidir (Küçük, 2008).

9. İlgili Araştırmalar

Özgür (2018), Türkiye'nin fark yaratan öğretmenleri adlı çalışmasında "Fark Yaratan Öğretmenler" başlığı altında konuyla alakalı incelemelerde bulunmuştur. Bu çalışmada öne sürülen amaç ise Türkiye'nin fark yaratan öğretmenlerinin değiştirdiği hayatlar üzerinden öğretmenin ve öğrenmeye adanmanın gücünü ve sonuçlarını göstermektir. Bu çalışma kapsamında ülkemizdeki 6 ilden 6 öğretmenle çalışmasını sürdürmüş ve fark yaratan öğretmenlerin özelliklerine ve değiştirdikleri hayatlara değinmiştir.

Sabuncuoğlu (2016)'nın "Öğretmen Gözlemlemenin Öğretmeyi Öğrenmedeki Yeri Nedir: Öğretmenin Kariyerinde Fark Yaratabilir mi?" adlı çalışmasında fark yaratan öğretmenleri konu edinmiştir. Her ne kadar söz konusu proje üniversitede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim dilini değerlendirmek, mesleki gelişim için çıkış noktası bulmak olsa da fark yaratan öğretmenlere de yer verilmiştir. Bu çalışmada ise "Okullarda mesleki gelişim sevdirmeli, teşvik edilmeli ve cazip hale getirilmelidir. Öğretmene maddi ve manevi olarak birçok avantaj sağlamalıdır. Örneğin bu tür programlara katılanlar için maddi teşviklerin yanında, yurt dışı ve yurt içi gezilere katılmaları sağlanabilir." şeklinde sonuca ulaşılmıştır.

Öztürk ve Kesen (2019), etkili öğretmen mesleki gelişimi etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşımı adlı çalışmalarında fark yaratan öğretmenlere araştırmalarında yer vermiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda fark yaratan öğretmenlerin mesleki gelişim programları dahilinde uzmanlık alanlarına göre öğrenmeyi geliştirici rehber olabilecekleri ortaya çıkmıştır.

Akarsu (2019) çalışmasında "Öğretmen 3.0: Öğretmen Olmanın Sırları" başlığı altında öğretmenlerin özelliklerini ve fark yaratan öğretmenlerin özelliklerini incelemiştir. Çalışmasında fark yaratan öğretmenlerin eğitim sistemindeki yeri sorunları gibi problemlere de yer vermiştir. Bu araştırmanın sonucunda ise fark yaratan öğretmen olmak için 10 temel sebep bulunmuştur. Bunlar; Dinamik süreç, Öğretirken öğrenme, Başarı anı, Esnek saatler, Tatil değerlendirmeleri, Mesleki güvence, Sosyal aktivite, Bağımsızlık, Bir meslekten öte olmak ve evrensellik.

McLellan ve Baumfield (2015) fark yaratan öğretmenlerin içten dışı eğitim yöntemi adlı çalışmasında; fark yaratan öğretmenleri konu edinmiştir. Çalışmaların "Daha geniş bağlamda, şimdi öğretmen öğrenmesinin, öğrencilerin öğrenmesinde anahtar bir faktör olarak ve eğitimin kalitesini önemli ölçüde etkileyen bir şey olarak vurgulandığı bir zamandır. Öğretmen öğrenmenin doğası, yeri ve etkisi konusunda artan araştırma ve kanıtlar

bulunmaktadır.” Şeklinde fark yaratan öğretmenleri incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda ise fark yaratmak için öğretmenlerin sürekli gelişim halinde olmaları ve öğretmenlerin birbirlerinden destek almaları gerektiği kanısına varılmıştır.

Hattie (2003) “Öğretmenler Fark Yaratır, Araştırma Kanıtı Nedir?” adlı çalışmasında fark yaratan öğretmenleri araştırmasına konu edinmiştir. Bu çalışmada “öğretmen eğitimi programlarının gerçekten fark yaratan şeyin vurgulanması, mesleğimizin gerçekten savunulabilir yollarla tanımlanabilen tanınmış bir mükemmelliğe sahip olduğunu ortaya koymanın temeli ve öğretmenlerimizin başarısına yeniden odaklanmanın temeli fark yaratır.” şeklinde söz edilerek fark yaratan öğretmenlerin özelliklerini sorunlarını ve meslek hayatındaki problemlerini incelemiştir. Bu araştırmanın sonucunda ise bir öğretmenin fark yaratmak için deneyime, mükemmelliğe ve çevreden gelecek desteğe ihtiyaç olduğu kanısına varmıştır.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Strauss ve Corbin (1997), nitel çalışmaları istatistiksel yöntemler yerine daha detaylı olarak verilerin toplanmasını ve soruların irdelenmesini sağlayan bir araştırma yöntemi olarak nitelendirmekte ve nitel çalışmaların verilerin daha detaylı olarak ortaya konulmasını sağladığını vurgulamaktadır.

Ayrıca Merriam ve Tisdell (2015) nitel çalışmaları birçok bilimsel soruyu etrafında toplayan şemsiye bir kavram olarak nitelendirmekte ve araştırılan sorunun kendi doğal ortamında fazla bir kesintiye uğramadan açıklanmasını sağlayan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. Merriam ve Tisdell’a (2015) göre nitel çalışmalarda varılan sonuçlar daha betimleyici özelliğe sahiptir. Nitel araştırma, yaşanmış deneyimlerin ve konuyla ilgili görüşlerin derinlemesine aktarılmasını ve anlaşılmasına olanak tanır. Seggie ve Bayyurt’a göre (2015), nitel çalışma yapan araştırmacılar için katılımcılar ve katılımcıların kendi ifadeleriyle konu ile ilgili algı ve düşüncelerine ulaşmak çok önemlidir.

Araştırmada, durum deseni kullanılmıştır. Creswell (2016), durum çalışmasını birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak tanımı olarak, Yıldırım ve Şimşek (2016) ise, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara dayanan, nitel araştırmanın temelini oluşturan bakış açılarından biri olduğu şekilde açıklar.

Durum çalışması birkaç hafta gibi kısa süren bir zaman diliminde yapılabileceği gibi bir iki yıl süren verimli çalışmalarda odaklanmış sorularla, gözlemlerle, sesli veya görsel kayıtlarla, varsa

yazılı kaynak ve belgelerle derinlikli betimlemeler yapmayı, tematik temelde mantıksal çıkarımlarla örüntüler oluşturmayı ve yorumlar getirmeyi amaçlar (Seggie ve Bayyurt, 2015).

Bu araştırmada durum çalışması yaparken, aşağıdaki basamaklar dikkate alınmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

1. Araştırma sorularının geliştirilmesi,
2. Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi,
3. Analiz biriminin saptanması,
4. Çalışılacak durumun belirlenmesi,
5. Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi,
6. Verinin toplanması ve toplanan verinin önermelerle veya alt problemlerle ilişkilendirilmesi,
7. Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması,
8. Durum çalışmasının raporlaştırılması.

3.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde Zincir Örneklem tekniği kullanılmıştır. Zincir örneklem teknikleri daha çok evreni meydana getiren birimlerin elde edilmesinin zor olduğu durumlarda ya da evren ile ilgili bilgilerin yeterli olmadığı durumlarda tercih edilmektedir. Söz konusu teknik sayesinde veri elde edilebilecek kişilere ya da kritik durumlara odaklanılmakta, böylelikle evrene ulaşılmaktadır (Creswell, 2013). Araştırmacı insanlara kim ile görüşmesi gerektiğini sorarak daha fazla bilgi edinmeye çalışır. Araştırmacı bu aşamada görüşmüş olduğu kişilere güven vermelidir (Grix, 2010). Pek çok kişi güven duymadıkları kişilere bilgi verme konusunda arka planda kalmaktadır. Veri doygunluğuna erişildiği zaman veri toplama aşaması son bulacaktır. Araştırmacılar için zincirin ilk halkasını oluşturmak kolaydır. Bunun nedeni görünür olan kişi ve durumlara erişmenin ilk aşamasının daha kolay olması, giderek zorlaşmasıdır. Ayrıca araştırmacının eriştiği bu ilk ve anahtar kişiler, çoğu kez farklı kişiler ve gruplar tarafından önemli olarak görülmektedir (Bernard, 2011). Anahtar kişinin açacağı yolda devam eden araştırmacı, tavsiye edilen kişilere ulaşarak zinciri doğal olarak yeni kaynaklarla farklılaştıracaktır.

Araştırmada katılımcılara bir önceki katılımcının referansı sayesinde ulaşılmıştır. Katılımcıların özellikleri ile ilgili tablo aşağıdaki gibidir. Katılımcıların akademik ve kurumsal kimliklerinin gizliliği ilkesine bağlı kalınarak katılımcılar ve okullar için takma isimler kullanılmıştır.

Tablo 4.1. Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Görev Yapılan Okulun Adı	Ödül Alan Öğretmen İsimleri	Ödül Alan Öğretmen Hakkında Genel Bilgi	Branşı
Kırmızı İlkokulu	Zeynep	Kadın - 35	Sınıf Öğretmeni
Mavi İlkokulu	Serdar	Erkek - 36	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
Sarı Halk Eğitim Merkezi	Hasan	Erkek - 35	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
Mor İlkokulu	Aylin	Kadın - 41	Okul Öncesi Öğretmeni
Pembe Fen Lisesi	Sinem	Kadın – 37	İngilizce Öğretmeni
Yeşil Ortaokulu	Mehmet	Erkek – 34	Fen Bilimleri Öğretmeni
Gri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Halil	Erkek – 35	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
Siyah Ortaokulu	Ceren	Kadın – 37	Okul Öncesi Öğretmeni
Turuncu İlkokulu	Erkan	Erkek - 34	Sınıf Öğretmeni

Çalışma grubunu 9 ödül almış öğretmen oluşturmaktadır. Katılan öğretmenlerin 5'i erkek, 4'ü kadın bireylerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 34-41 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin öğrenim durumları 2 lisans, 6 yüksek lisans, 1 doktora'dır. Branşları ise 1'inin fen bilimleri, 1'inin ingilizce, 2'sinin okul öncesi öğretmenliği, 3'ünün bilişim teknolojileri, 2'sinin sınıf öğretmenliğidir. Katılımcılardan 1'i 2018 Global Teacher, 5'i 2019 Global Teacher, 3'ü ise yapmış oldukları çalışmalar ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Fark Yaratıcı Öğretmen ünvanı almış öğretmenlerdir.

3.2. Veriler ve Toplanması

Araştırma, ‘Ödül Alan Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri’ üzerine yapılmıştır. Araştırmada katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmeler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan, araştırmanın amacının açıklandığı ve öğretmenlerin gönüllü olarak görüşmeyi kabul edip etmeyeceklerinin sorulduğu davet mektupları katılımcılara gönderilmiştir. Ödül alan öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katılım onayları alındıktan sonra e-posta ve telefon görüşmeleri yapılmıştır. Telefon görüşmeleri yazıya dökülmüş ve ilgili katılımcı ile paylaşarak onayı alınmıştır. Katılımcılara, kimliklerini korumak amacı ile takma isimler verilmiştir. Araştırma Mart 2020 tarihinde başlamış ve Eylül 2020 tarihinde tamamlanmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir:

- 1) Verilerin kodlanması,
- 2) Temaların bulunması,
- 3) Kodların ve temaların düzenlenmesi,
- 4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Yukarda verilen tanımlama göz önünde bulundurularak görüşme metinlerinin analizi yapılmıştır. Metinlerin kelime kelime okunmasından sonra ulaşılan verilerin kodlanması gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan veriler ve kodlar belirli kategoriler altında toplandıktan sonra temalar oluşturulmuştur.

Kavramlar incelendikten sonra alt temalar birbirleri ile ve üst bir tema ile ilişkilendirilmiş ve açıklanmıştır. Veriler, tablolarda gösterilmiş ve her bir katılımcının temalar ile ilgili deneyimleri yansıtılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Ödül alan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin incelenmesi içerik çözümlenmesinde elde edilen bulgular tema ve kodlar şeklinde tablolaştırılarak sunulmuş ve tablo açıklamaları altlarında verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ödül alan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sırasında okul yöneticilerinin meslek hayatlarındaki yeri hakkında sorular yöneltilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ödül alan öğretmen olma yolunda yöneticilerin yeri aşağıdaki şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 4.1: Ödül Alan Öğretmen Olma Yolunda Yöneticilerin Yeri

TEMALAR	KODLAR
Yönetici desteği	Manevi destek Maddi destek Bürokrasi engelini kaldırma İş birliği yapma İşi kolaylaştırma Projeyi tanıtmak İşi takdir etme
Prosedürel engel	Bürokrasi engeli İnisiyatif almama Projeye engel olma Projeye ortak olma İşi yavaşlatma
Duygusal Engel	Projeyi önemsememe Başarıyı görmezden gelme Şevk kırma Motive etmeme Başarıyı sahiplenme

4.1.1. Yönetici desteği

Görüşülen ödül alan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken okul yöneticilerinin desteğini betimleyen yedi madde tespit edilmiştir: Bunlar; ‘Manevi destek, maddi destek, bürokrasi engelini kaldırma, iş birliği yapma, işi kolaylaştırma, projeyi tanıtmak, işi takdir etmedir.’

Ödül alan öğretmenlerimizin yarısından daha azının yönetici desteği aldığı görülmüştür. Yöneticilerin manevi desteği ödül alan öğretmenlerin stres, çatışma, çalışma zorluklarıyla başa çıkmalarına yardımcı olabilmek olduğu gibi üst yöneticilerden takdir görmek, ön plana çıkmak istemektedirler.

....İlk çalışmam Tiyatro Projesi'nde Milli Eğitim Müdürü projeye destek veren ilk kişilerden olmuştur. Maddi anlamda destek alamadık ancak manevi olarak desteğini esirgemedi. Tabi bu desteği vermesinin altında yatan sebep üst amirlerden takdir görme düşüncesi idi.(Erkan)

Ödül alan öğretmenlerin mesleki deneyimlerini elde etme yolunda yöneticilerle işbirliği yaptıkları araştırmanın bir diğer bulgusudur. Aylin Öğretmen işbirliğinin önemini aşağıdaki şekilde belirtmiştir;

..... Okul yöneticimiz yenilikçiliğe açık, öğrencilerimizin çağın gerektirdiği bilgi ve birikimle donanımı için her türlü proje, eğitim faaliyetleri yazan ve yürüten bir yönetici. Okulum Özel Eğitim sınıfı olan bir okul ve bu sınıfta hafif ve orta düzeyde Otizmli öğrencilerimiz var. Öğrencilerimizin gelişimlerine destek olmak aileleri ve öğrencilerimizin içinde bulunduğu olumsuz koşulları en aza indirmek için okul müdürümüz ile birlikte Erasmus + Okul Eğitimi Personel Hareketliliği projesi hazırladık ve okul müdürümüz ve 8 öğretmen arkadaşımızla İspanya'nın en büyük Otizm merkezine eğitime gittik. Orada gördüğümüz tekniği okulumuza entegre edebilmek için Özel Arkadaşım Bu Atölye Senin İçin çalışmasını başlattık ve Otizmli öğrencilerimizin gelişimlerine uygun eğitici materyal yapabilmek için okul müdürümüzün katkılarıyla Atölye kurduk. Haftada 2 gün 4 saat öğrenci velileriyle birlikte bu atölyede oyuncak tasarladık ve ürettik. Bu projemizi Türkiye genelinde yaygınlaştırmak için Eğitimde Yenilikçilik ödülleri sürecine başvurduk ve Bölgesel ödül aldık.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da yöneticilerin maddi desteğidir. Ödül alan öğretmen Sinem yöneticilerinin, hedefine ulaşmak için ihtiyaç duyduğu maddi desteği, materyal, malzeme yardımlarını sağlayarak karşıladığını vurgulamıştır.

.....Görev yaptığım okullardan birinde okul yöneticilerim projelerim ile ilgili maddi kaynaklar, zümreler ile işbirliği, projenin tanıtımı gibi etkinliklerde sonsuz destek olmuşlar.

4.1.2. Prosedürel Engel

Görüşülen ödül alan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken prosedürel engel ile karşılaştıklarını ortaya koyan beş madde tespit edilmiştir. Bunlar; “Bürokrasi engeli, insiyatif almama, projeye engel olma, projeye ortak olma, işi yavaşlatmadır.”

Ödül alan öğretmen Zeynep araştırmanın bürokrasi engeli bulgusunu aşağıdaki alıntılama da olduğu şekilde ifade etmiştir.

.....Mesela okula birini davet etmek istiyorum müdürüm hayır olmaz diyor. Tabi bu bizi anlaşmazlığa götürüyor. Neden olmaz? Çocuklar için çok önemli olduğunu ifade ediyorum. Fakat müdür tarafından da şöyle bir durum var: yasal prosedürlere göre davet et olur. Tabii ki çok önemli biliyorum yasal prosedür ama işte hepimiz biliyoruz ki o süreçler bazen uzun sürüyor. Bu sebeple inisiyatifle olması ve okul müdürlerinin gözetiminde gerçekleşmesi taraftarıyım.

Ödül alan öğretmen Serdar araştırmanın inisiyatif almama bulgusunu projelerin önemsiz görülmesine bağlamıştır. Bu konudaki görüşleri aşağıda ifade edildiği gibidir.

.....Öğrencilerimle birlikte farklı çalışmalar üretmek ve onların hayatlarına bir nebze de olsa güzel dokunuşlar yapmak elbette ki mutluluk verici bir durum. Bunu yaparken işin arka planında birçok emeğin olduğunu tahmin edersiniz. Okul yöneticilerimiz önümüze büyük engeller koymasalar da bu süreçte oldukça pasif davrandılar.

Projeye engel olma araştırmanın bir diğer bulgusudur. Ödül alan öğretmen Mehmet, yöneticilerinin projelerine nasıl engel olduğunu aşağıdaki alıntılama da olduğu şekilde ifade etmiştir:

.....Örnek olarak öğrenciler ile geliştirdiğimiz uygulama bahçesinde elde ettiğimiz ürünleri işleyip satarak yardım kuruluşlarına ihtiyaç sahiplerine yardımda bulunuyorduk. Günlerden bir gün okulda olmadığım bir zamanda okul yönetimi öğrencilerin yaptığı tüm ürünleri çöpe attığını görmüştük. Buna benzer engellemeleri sözlü olarak da öğrencilerimiz yaşamışlardı. Genel anlamda söylemek gerekirse bu çalışmalara hep köstek olmuşlardır.

4.1.3.Duygusal Engel

Görüşülen ödül alan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken duygusal engel yaşadıklarını ortaya çıkaran beş madde tespit edilmiştir. Bunlar; ”Projeyi önemsememe, başarıyı görmezden gelme, şevk kırma, motive etmeme, başarıyı sahiplenmedir.”.

Ödül alan öğretmen Hasan, projelerinin yöneticileri tarafından önemsenmediğini dile getirmiştir ve ifadesi aşağıda aynen verilmiştir.

..... Aslında fark yaratan öğretmen olmamda okul idaresinin çok bir payı olduğu söylenemez. Ben mesleki anlamda karşıma gelen sorunların çözümü adına bir akım projeler yaptım ve bunlar beni ödüle götürdü. Örneğin halk eğitimi merkezine geldiğimde kaynak sıkıntısı yaşadım ve toplamda 5 baskı yapan Türkiye’nin alanında en çok satışını ve yorumunu alan kitabımı yayınladım. Engelli bireylerin teknoloji öğrenmede ki zorluklarını gördüm onlar için “teknolojiye engel yok” projesi yaptım. Annelerin teknolojiyi öğrenmedeki zorluğunu gördüm ve onlar için “Annem Bilgisayar Öğreniyor” projesini başlattım. İnternet üzerinden ücretsiz video eğitimler hazırladım ve 700.000 üyesi olan eğitim portalında eğitimler veriyorum.

Araştırmanın bir diğer bulgusu motive etmemedir. Ödül alan öğretmen Ceren tarafından aşağıdaki alıntılarda olduğu gibi ifade edilmiştir.

.....Fiziki koşulları çok iyi okullarda çalışma fırsatım da oldu çok kötü okullarda da çalıştım. Bu noktada okul idarecilerimin çok katkısı olduğunu söyleyemem. Çünkü bana proje yapmam, farklı yaklaşımlar kullanmam veya mesleki gelişimim için kurslara katılmam yöneticilerim tarafından söylenmedi. Ben mesleğimi severek kendi iç motivasyonumla projeler üreterek bu sonuca ulaştım. Hatta bazı eğitimlere gitmek okul idaresi tarafından sorun olarak görülebiliyor. Ya da idareciniz sizin tek başınıza ilerlemenizi istemiyor, okulun adıyla çalışmalar yapılmasını istiyor.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ödül alan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sırasında öğretmen arkadaşlarının meslek hayatlarındaki yeri hakkında sorular yöneltilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ödül alan öğretmen olma yolunda öğretmen arkadaşlarının yeri aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır.

Tablo 4.2: Ödül Alan Öğretmen Olma Yolunda Öğretmen Arkadaşlarının Yeri

TEMALAR	KODLAR
Meslektaş Desteği	İçsel Motivasyon İşbirliği yapma Manevi Destek Motive etme İşi kolaylaştırma
Duygusal Engel	Motivasyon düşürme Dışlama Projeye engel olma Baskıcı tavır Projeyi sahiplenme

4.2.1. Meslektaş Desteği

Görüşülen ödül alan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken meslektaş desteğini betimleyen beş madde tespit edilmiştir: Bunlar; “İçsel motivasyon, iş birliği yapma, manevi destek, motivasyonu artırma, işi kolaylaştırmadır.”

Ödül alan öğretmenler içsel motivasyonu belirtirken, öğretmen arkadaşlarının motivasyon düşüren söylemlerine maruz kaldıklarını fakat bu söylemlerin motivasyonlarını düşürmediğini içsel motivasyonlarını daha da arttırdığını belirtmişlerdir.

.....Ben her zaman ‘bir öğretmen aynı zamanda öğrencidir’ anlayışıyla hareket ediyorum. Sürekli kendimi geliştirme, yeni eğitimler alma, farklı yaklaşımlar uygulama vb. Fakat çoğu meslektaşım ‘ne gerek var, bunca proje yapıyorsun da

sana ne faydası var, para mı veriyolar, amannn gezsene sen, bu kadar da çalışılır mı ‘ vb sözlerle benim motivasyonumu düşürmeye çalıştı. İçsel motivasyonla çalışan biri için bu sözler çok anlamlı değildi. (Ceren)

Ödül alan öğretmenlerin mesleki deneyimlerini elde etme yolunda öğretmen arkadaşlarıyla iş birliği yapma araştırmanın bir diğer bulgusudur. İş birliği diğer öğretmenlerin projelere aktif katılımını sağlamış, birbirlerine olan bağlarını güçlendirmiş ve dolayısıyla başarıya giden yolu kısaltmıştır.

Okulda öğretmen arkadaşlarımın desteğini çok fazla gördüm. Zümre arkadaşım zaten projelerimi yürütme sürecinde hep destek oldu. Bana destek olurken kendinin de öğrendiğini ve bunun da onu mutlu ettiğini ifade ederdi. Ayrıca fark yaratan öğretmen olma yolunda da gönüllülükle şahsıma referans olmuştur. Onun yanında diğer zümrelerden öğretmen arkadaşlarım da, hem proje çalışmalarım da, hem ders içi çalışmalarım da hem de çalışmalarımızın tanıtım etkinliklerinde her zaman işbirliği içinde bulunmuşlardır. (Sinem)

Ödül alan öğretmenlerin, öğretmen arkadaşlarının işi kolaylaştırması bulgusu, ödül alan öğretmenlerin başaracaklarına olan inançlarını sağlamlaştırdığını belirtmişlerdir.

Haberlerimizin yayınlandığı ve belgesellerimizin çekildiği esnada gerek verdikleri röportajlarla gerekse sağladıkları yaptıkları yardımlarla işimi kolaylaştırdılar. Verdikleri yüksek moral sayesinde motivasyonum daha da arttı. Başaracağımıza olan inancım sağlamlaştı. (Serdar)

4.2.2. Duygusal Engel

Görüşülen ödül alan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken duygusal engeli betimleyen beş madde tespit edilmiştir: “Motivasyon düşürme, dışlanma, projeye engel olma, baskıcı tavır, projeyi sahiplenme”

Ödül alan öğretmenler, öğretmen arkadaşları ile sorun yaşadıklarını, olumsuz yorumlara maruz kaldıklarını, dışlandıklarını belirtmişlerdir.

...Kimse bana engel olamaz dedim hep. Bulunduğunuz yerde idealist öğretmenler olmadığında veliler, okul idaresi sürekli bir kıyaslamaya gidiyor, çalışmayan öğretmen için de bu sorun oluyor ve sizi istemiyorlar. Çıtayı yükseltiyosun, yine ne iş çıkardın vb. yorumları oluyor. (Ceren)

Araştırmanın bir diğer bulgusu engel olmadır. Ödül alan öğretmen Mehmet bu konudaki görüşlerini aşağıdaki gibi dile getirmiştir.

...Belli bir kesim öğretmen söylemleri ve hareketleri ile engellemeye çalışıyorlardı. Öğrencilere dersleri farklı boyutlarda işliyorduk ezbere dayalı bir sistemim yoktu. Örneğin asit-bazları anlatacaksam turşu kurduruyordum, maddedeki değişimi anlatıyorsam sınıfta yemek yapıyordum. Yeniliğe kapalı olan

öğretmenler ise velileri yanlış bilgiler ile yönlendirerek ders işlenmediğini vb. söylentiler ile dolduruşa getiriyorlardı.

Ödül alan öğretmenler, projelerini sahiplenmeye çalışan meslektaşlarının olduğunu bunların birer tecrübe olduğunu, mesleki deneyimlerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

...Emeğinizi sahiplenmek isteyen kişiler oluyor. Bunlar çoğu zaman idareciler olsa da bazen kendince kurnaz meslektaşlarınız da olabilir. Bir web tasarımı yarışması düzenlenmişti. Diğer sınıfa giren arkadaşım beni aradı ve derste iyi olan iki öğrenci ismi istedi. Okulda yoktum. Çocukları çağırmış ve onları yarışmaya kaydetmiş. Kendini de iki öğrencinin danışmanı olarak kaydetmiş. Aynı derse kendi de girerken sizin yetiştirdiğiniz öğrencilerle yarışmaya katılmak istemesinin bana göre hırsızlık yapmakla çok bir farkı yok. Tabi bunların hepsi tecrübe...(Halil)

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ödül alan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sırasında velilerin meslek hayatlarındaki yeri hakkında sorular yöneltilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ödül alan öğretmen olma yolunda velilerin yeri aşağıdaki şekilde tablolandırılmıştır:

Tablo 4.3 : Ödül Alan Öğretmen Olma Yolunda Velilerin Yeri

TEMALAR	KODLAR
Veli Desteği	İşbirliği yapma Manevi destek Maddi destek

4.3.1.Veli Desteği

Görüşülen ödül alan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken veli desteğini betimleyen üç madde tespit edilmiştir: “iş birliği yapma, manevi destek, maddi destek”

Çocukların gelişiminde en önemli kaynağın aile olduğunu bilen ödül alan öğretmenler, okuldaki eğitim faaliyetlerini yürütebilmek, çocukların ve ailelerin gelişimine katkı da bulunmak için veliler ile işbirliği içinde olduklarını ve bu çalışmaların kendilerini başarıya ulaştırdığını belirtmişlerdir.

....Velilerim ve öğrencilerim beni bu sonuca ulaştırdı aslında. Okul aile işbirliği özellikle de okul öncesi eğitimde çok önemli. Velilerim tüm projelerimde bana destek oldu. Projelerin içeriğine göre anneler, babalar hatta nineler eğitimde aktif rol aldı. Ebeveyn rolünü çok üstlenmeyen veliler proje kapsamında bir çok etkinliğe katıldı. Her veli toplantısı sonrası aileler ve çocuklarla sınıf içi oyunlar oynadım. Veliler toplantılara istekle katıldı. Kendi çocukluklarına döndüklerini, eğlendiklerini rahatladıklarını belirttiler. Yıl boyu 2 kere veli toplantısı yapılırken ben en az tam katılımlı 6 veli toplantısı yapıyorum. Ailelere yaptığım rehberlikleri

dikkate aldılar ve çocuklarında gelişime katkı sağladılar. Okul öncesi olduğu için proje çalışmalarında ailelerle birlikte çalışmak gerekiyordu ve velilerim bu konuda hep destekte.(Ceren)

Ödül alan öğretmenler, velilerin kendilerine maddi ve manevi destek olduklarını, projelerinin gerçekleşmesine katkı sunduklarını ifade etmişlerdir.

Bütün çalışmalara veliler katılmıştır. Her zaman bizlere destek olmuşlardır. Tiyatro gösterilerimize gelerek öğrencilerimizi ve köylerinde çalışan öğretmenleri desteklemişlerdir. Yarışmalarda ve turnuvalarda yer alan çocuklarını desteklemek onların yanlarında yer aldılar. Maddi olarak bizlere destek olmuşlardır. Tiyatro için öğrenciler ilk defa sahneye çıkacaktı. Velilere amacımızı ve yaptığımız çalışmaları anlatınca aksam saatlerinde kız öğrencilerin çalışmalara katılmasına izin vermişlerdi. Çocuklarını rahatlıkla emanet etmişlerdi. Uzaktaki veliler öğrencileri izlemek için uzaklardan gelerek öğrencilerle birlikte bu gururu paylaşmışlardı.

Çocukların okullaşma oranını arttırmak için gerçekleştirdiğim ev ziyaretlerinde öğrencilerin okula devam etmesinde bana destek oldular. Anasınıfımız okulumuzda yeterli alan olmaması nedeniyle köyde bir odada yer alıyordu. Tiyatrodan kazandığımız para yeterli değildi. Velilerin desteğini alarak anasınıfının yapımını tamamladık.

Sonuç olarak veliler projelere dışardan destek olarak projelerin gerçekleşmesinde katkıları olmuştur. Onlar bizim ne yapmak istediğimizi bilerek ve bizlere güvenerek her zaman yanımızda yer almışlardır. (Erkan)

Ödül alan öğretmenler yapmış oldukları projelerle veliler ile her zaman işbirliği içinde olduklarını, velilerin maddi ve manevi destek sağladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu ilişkilerin velilerin gelişimine de katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

...Bu konu içimi titreten bir yer.Köye gittiğim günden itibaren her zaman destek oldular her zaman yanımda oldular.Benimle iş birliği yaparak çocuklarına,okula köye katkı sağladılar. Çocukları bir gezi bir müzikal bir tiyatro vs.götürmek istediğim zaman her zaman organize oldular ve çocuklarının yanında oldular. Behcet Uz Hastanesi çocuk bölümünde yatan hasta çocuklarımız için hem çocuklarım hem anneler beraber minik kuklalar yaptık ve yine hep beraber hastaneye giderek tek tek teslim ettik. Okul ya da sınıf ile ilgili bir sorunun da ve ya kendi özel yaşamımla ilgili bir problemde ailem gibi her zaman yanımda oldular.Evlerinde kaldım yemek sofralarına,düğünlerine cenazelerine giderek ben de her anlarında yanlarında olmaya çalıştım. Kadınlarla ilgili yapmış olduğum Kadın Değişir Toplum Değişir projesinde her zaman aktif rol alarak kendi gelişimlerine katkı sundular.(Zeynep)

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ödül alan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sırasında fark yaratan öğretmen olmanın sonraki meslek yaşamlarına etkileri hakkında sorular yöneltilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ödül alan öğretmen olmanın sonraki mesleki yaşama etkileri aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır.

Tablo 4.4 : Ödül Alan Öğretmen Olmanın Sonraki Mesleki Yaşama Etkileri

TEMALAR	KODLAR
Bireysel Etki	Saygınlık Artışı Tanınırlık artışı Bakış açısı değişimi
Mesleki Etki	Görev değişikliği

4.4.1. Bireysel Etki

Görüşülen ödül alan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken fark yaratan öğretmen olmanın mesleki yaşamlarına olan bireysel etkiyi betimleyen üç madde tespit edilmiştir: “saygınlık artışı, tanınırlık artışı, bakış açısı değişimi.”

Fark yaratan öğretmen olduktan sonra ödül alan öğretmenler kendilerine olan saygınlığın arttığı, fark yaratan öğretmen olduktan sonra tanınırlığın arttığını fakat bunun temelinde çok çalışmanın ve büyük bir emeğin olduğunu dile getirmişlerdir. Bir şey üretmeden sosyal medya fenomeni olmak için çabalamanın yersiz olduğunu ya da alınan bir ödülle hedefe ulaşılmadığını belirtmişlerdir.

...Bu satırları yazarken hasta olduğumu söylemek istiyorum. Yaklaşık 1 aydır farklı ülkelere, şehirlere sunum yapmak, genç meslektaşlarıma ilham olabilmek için binlerce kilometre yol yaptım. Bu beni inanılmaz yıprattı. Tek isteğim birkaç öğretmeni harekete geçirmek aslında. Belki tek başıma sorunlara çözüm bulamam ama sorunun çözümüne katkıda bulunabilirim. Özetle en büyük değişiklik zaman problemi benim için. İki okulda derse giriyorum. Doktora yapıyorum. Bir taraftan da projeler yapmaya çalışıyorum. Bu gerçekten çok zor. İnsanlar bu çalışmaların sonunda sadece bir ödül görüyor. ... yarışmasında birincilik gibi. Ama arka planda o kadar çok emek var ki bunu sadece siz ve öğrencileriniz bilebilir. Bunun dışında gördüğüm bir olumsuzluk da var. Öğretmenler bir şey üretmenden sosyal medya fenomeni olmak istiyorlar. Bunun için sınıfına profesyonel fotoğrafçı getirenler bile var!

Ben bu ülkede en fazla uluslararası ödül alan öğretmenim. Ama bazı arkadaşlarım bir ödül alınca hedefe ulaşmış gibi tüm işlerini bırakıp her yerde bu ödülü

paylaşıyorlar. Aslında ödül almak bir sorumluluktur. Siz daha çok üretmelisiniz bu ödülünden sonra. Bu ödülü ömrünüzün sonuna kadar tüketemezsiniz.(Halil)

Fark yaratan öğretmen Serdar tanınırlığının artışını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

...Yaptığım işin başarıya ulaşması, öğrencilerimle birlikte ne kadar doğru bir yolda ilerlediğimizi ortaya koyup bize önemli düzeyde özgüven verdi. Birçok röportaj, haber ve radyo programı sonucunda eğitim camiasında tanınan bir sima olarak buldum kendimi. Meslektaşlarımın yapacakları işlerde fikir sorduğu bir öğretmen haline geldim. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belgeselimin çekilmiş olması da bu yolda büyük mesafe aldırды bana. Ardından dünyaca ünlü konuşma platformu TEDx’de yer aldım sürpriz bir şekilde. Farklı şehirlerde öğretmenlik mesleği hakkında birçok seminer ve konferanslar vermeye başladım. Bu sayede farklı sektörlerden alanında uzman birçok insanla tanışma ve onlarla paylaşımlarda bulunma fırsatı yakaladım. Böylece her geçen gün, bildiklerime yenilerini ekleyerek, öğrendiklerimi deneyimlerimle harmanladım. Edindiğim bilgileri kendi sınıfımda da uygulayarak eğitime dair yeni yaklaşımlar da geliştirdim. Katıldığım konferanslarda paylaşımlarda bulunduğum binlerce öğretmen ve öğretmen adayına deneyimlerimi aktardım ve yeri geldiğinde onların da deneyimlerinden faydalandım. Bu bağlamda bana oldukça olumlu katkıları oldu.

4.4.2. Mesleki Etki

Görüşülen ödül alan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken fark yaratan öğretmen olmanın mesleki yaşamlarına olan bireysel etkiyi betimleyen bir madde tespit edilmiştir: “görev değişikliği.”

Ödül alan öğretmenler, ödül alan öğretmen olduktan sonra görev değişikliği yaptıklarını belirtmişlerdir.

...Fark yaratan öğretmen olmanın, öğretmen olarak toplumda ve mesleki çevremde saygınlığımı arttırdığını söyleyebilirim. Özellikle öğrencilerim, velilerim ve genel olarak mesleki çevremde örnek bir kişilik ve örnek bir öğretmen olarak lanse ediliyor oldum. Öğrencilerim, velilerim ve tanıdığım, tanımadığım öğretmen arkadaşlarım şahsıma eskiye göre daha çok güvenmekte ve yaptığım işlere daha çok inanmaktalar. Ve bunun sonucu olarak fark yarattığımı fark eden üst yöneticilerim sayesinde il milli eğitim müdürlüğünde projelerden sorumlu birime görevlendirilmek suretiyle bir görev değişikliği de yaşadım.(Sinem)

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ödül alan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sırasında meslektaşlarına tavsiyeleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ödül almak isteyen öğretmenlere tavsiyeler aşağıdaki şekilde tabloleştirilmiştir:

Tablo 4.5 : Ödül Almak İsteyen Öğretmenlere Tavsiyeler

TEMALAR	KODLAR
Mesleki Gelişim	İhtiyaçları doğru belirleme Öğrencileri tanıma Araştırmacı olma Teknolojiyi takip etme Yabancı dil öğrenme Farklı yöntem ve teknik kullanma
Kişisel Gelişim	Kendine inanma Mücadeleci olma Kararlı olma Meslek sevgisi Öğrenmeye ve değişime açık olma

4.5.1. Mesleki Gelişim

Görüşülen ödül alan öğretmenlerin mesleki gelişim hakkındaki tavsiyelerini betimleyen altı madde tespit edilmiştir: “İhtiyaçları doğru belirleme, , öğrencileri tanıma, araştırmacı olma, teknolojiyi takip etme, yabancı dil öğrenme, farklı yöntem ve teknik kullanma.”

Fark yaratan öğretmen Zeynep, fark yaratmak isteyen öğretmenlere ihtiyaçları doğru belirlemenin önemini aşağıda verilen alıntıda özetlemiştir;

...Fark yaratmak isteği ve fark yaratan öğretmen olmak için çalışmak aslında bizi farklı bir yere götürür. Bunun yerine bulunduğumuz okul, yöre, ilçe ve daha çok çocuk bazında ihtiyaçları belirlemek ve oraya özgü işler yapmak kıymetli. Bu sebeple iyi bir öğretmen olmak aslında çocuğun ve yörenin sesini dinlemekle oluyor bence. İhtiyaçları gözetip doğru projelerle adım atıldığında aslında fark yaratmış oluyorsunuz.

Halil görüşmede, öğretmenlerin mutlaka yabancı dil öğrenmelerini yoksa sınırlarını aşamayacaklarını çok net bir şekilde belirtmiştir.

Yabancı dil öğrenmeliler. Yoksa Türkiye sınırlarını aşamazlar. Ülkemizde etkinlik-proje ayrımı yapılamıyorlar. A noktasından B noktasına giden bazı ürünler proje adı altında tanıtılıyor. Projenin çıkış noktası bilimseldir. Bu anlamda her şeye proje demek yerine bilimsel araştırma yöntemlerini öğrenmek gerekir.

4.5.2. Kişisel Gelişim

Görüşülen ödül alan öğretmenlerin, öğretmenlere kişisel gelişim hakkındaki tavsiyelerini betimleyen beş madde tespit edilmiştir: “Kendine inanma, mücadeleci olma, kararlı olma, öğrenmeye ve değişime açık olma, meslek sevgisi.”

Ödül alan öğretmen Mehmet, meslektaşlarına korkmamalarını, kararlı olmaları gerektiğini, krizlerin fırsatlar doğurduğunu belirtmiştir;

...Hiçbir zaman olanaksızlıklardan korkmasınlar. Her kriz bir fırsat getirir beraberinde. Yeter ki çevrelerinde ki her şeye çocukların bakış açısıyla bakabilsinler. Ayrıca şu soruyu hiç unutmadan kendilerine daima sorsunlar. Öğretmeni olduğunuz bir sınıfta öğrenci olmak ister miydiniz? Cevapları evet ise çalışmaya devam etsinler. Eğer yanıt hayır ise artık düşünme vakti gelmiştir demektir

Öğretmenlerin mücadeleci olmaları gerektiğini, engeller olacağını, bu engelleri aşmada ilk ve tek yardımcı kişinin kendisi olduğunu fark yaratan öğretmen Ceren'in görüşmesinden alıntı bu konuyu vurgulamaktadır;

...Fark yaratmak isteyen öğretmenlere ilk tavsiyem engel tanımayan bir mücadele ruhuna sahip olmalarıdır. Maalesef ne kadar iyi işler yapmak isteseler de önlerine engeller çıkacaktır. Bu engeller bazen maddi, bazen meslektaşlar, bazen idareciler bazen veliler olabilir. Yapılması gereken inanılan yolda vazgeçmeden ilerleyebilmektir. Değişim ve fark yaratmak isteyen kişilerin ilk yardımcısı ve bazen de tek yardımcısı aynada gördükleridir. O yüzden herkes içindeki inançla, motivasyonla yola çıkar, engelleri azimle aşar, öğrencilerine, velilerine güven aşırsa başarır. Bu bazen geç olur ama emekler elbet bir gün kıymetini bulur.

Fark yaratan öğretmen Sinem, meslektaşlarının öğrenmeye ve değişime açık olmaları gerektiğini vurgulamıştır:

...öğrenmeye ve değişime açık olmalarını tavsiye ederim. 21. yy'da teknolojinin sürekli geliştiği bir bilgi çağındayız. Yeni nesiller bizlerden çok daha farklı beklentilerle karşımızda. Yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünebilme ve dijital vatandaşlık becerileri ile donanımlı dünya vatandaşları yetiştirdiğimizin daima bilincinde olarak biz öğretmenler de sürekli öğrenme prensibini benimsemeliyiz. Dünyada eğitim alanında neler olup bitiyor haberdar olmalı ve eğitimde yeni yaklaşımları, yeni trendleri takip etmeliyiz. Ve bunları derslerimize, müfredatlarımıza nasıl entegre edebileceğimizi keşfetmeliyiz. Mesleki gelişimimize katkı sağladığımız oranda öğrencilerimizin gelişimine de katkı sağlayabiliriz.

4.6. Altıncı Probleme İlişkin Bulgular

Ödül alan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sırasında fark yaratmak isteyen öğretmenlere tavsiyeleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ödül alan öğretmen olmanın duygusal etkileri aşağıdaki şekilde tablolastırılmıştır:

Tablo 4.6 : Ödül Alan Öğretmen Olmanın Duygusal Etkileri

TEMALAR	KODLAR
Duygusal Etki	Heyecanlı olma Mutlu olma Umutlu olma Sorumlu hissetme Şöhretin ağır yükünü hissetme Yorgunluk Gurur duyma

	Eleştirel bakış açısı kazanma Cesur hissetme İç motivasyonu sağlama Özgüven artışı Güçlü hissetme Mesleğe bağlılık artışı
--	--

4.6.1. Duygusal Etki

Fark yaratmak isteyen öğretmen olmanın duygusal etkilerini betimleyen on üç madde tespit edilmiştir: Heyecanlı olma, mutlu olma, umutlu olma, sorumlu hissetme, şöhretin ağır yükünü hissetme, yorgunluk, gurur duyma, eleştirel bakış açısı kazanma, cesur hissetme, iç motivasyonu sağlama, özgüven artışı, güçlü hissetme, mesleğe bağlılık artışı.”

Katılımcı Erkan, özgüveni eksik olan biri olduğunu, fark yaratan öğretmen olduktan sonra, bu özelliğinin tamamen değiştiğini, olaylara bakış açısının değiştiğini, kendini toplumsal sorunlara karşı sorumlu hissettiğini vurguluyor.

...Olaylara bakış açınız değişiyor haliyle. Bir de benim gibi özgüveni eksik, düşük bir öğrenci profilinden sonra bu başarıları elde etmek benim için anlatılamayacak bir duygu diyebilirim. Artık daha dikkatliyim ve sabırlıyım. Toplum nezdinde kendimi sürekli sorumlu hissediyorum. Sürekli toplumsal sorunlara kafamı yoruyorum. Şöhretin bir zamanlar ağır yükünü sırtımda hissediyordum. Biraz kenarda köşede kalmak istediğim çok zaman oldu. Şimdi yeni görev yerimde sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum. Bir süre suya sabuna dokunmak istemiyorum. Çünkü bu tanınmışlık ve gece yarılara kadar süren ağır tempo insanı yoruyor. Hatta yaptığım çalışmaları çoğu yerde paylaşmamaya çalışıyorum. Her şeyden önemlisi bu zamana kadar gerçekleştirdiğimiz çalışmalardan her zaman gurur duydum. Yoğun mesai harcadım ve emek verdim. Sadece beni üzen sosyal medyada emek harcanmadan yapılan işlerin büyük işler gibi gösterilmesidir. Belki de artık yapılan çalışmalara daha eleştirel bakıyorum.

Katılımcı Serdar, öğrenci ve meslektaşlarına ilham olabilmeyi mutluluğunu yaşadığını, fark yaratan öğretmen olmanın öz güven duygusunu ve cesareti geliştirdiğini ifade etmiştir.

Aslına bakarsanız, “öyle bir şey yapayım ki, herkesten farklı olsun ve fark yaratsın” düşüncesiyle bu yola çıkmadım. Amacım; benim bildiğim ve işlerine yarayacağını düşündüğüm her şeyi çocukları da öğretmekti. Farkında olmadan bu minval üzerine ilerlediğim yol beni bu noktaya getirdi. Önce öğrencilerime, sonrasında da meslektaşlarıma küçük de olsa ilham olabilmek içimde tarifsiz bir mutluluk oluşturuyor. Kendi içsel motivasyonum da artıyor bu sayede. Bir işi başarmış olmanın verdiği özgüven duygusu, yeni girişimler için cesaret veriyor.

Ödül alan öğretmen Ceren, karşılaştığı tüm engellere rağmen, çok çalışıp mücadele ettiğini, süreç içerisinde olumsuz duygulara sahip olduğunu fakat tüm bu olumsuz duyguların yerini gurur ve mutluluk aldığını vurgulamıştır.

Gerçekten bu inanılmaz mutluluk ve gurur verici bir duygu. Bunca çalışırken sonucun buraya ulaşacağını bilmiyordum tabi ki. Bir çok haksızlıkla, engelle mücadele ettim. Mücadeleyi bırakmadığım için başardım diyebilirim. Sonucun yarattığı duygu mutluluk ama süreç içinde yalnızlık, ötekileştirme, üzüntü, kaygı, mobbing vb. bir çok olumsuz duygu ve durumla mücadele ettim.(elem)

Katılımcı Aylin, okula her gün ilk günkü heyecanı ile gittiğini, fark yaratan öğretmen olmanın kendisini mutlu ettiğini ve mesleğe bağlılığını arttırdığını belirtmiştir.

18 yıldır Okul Öncesi öğretmeniyim. Okulumda her gün ilk gün yaşadığım heyecanla geliyorum ve farklı alanlarda çocukların gelişimlerine destek olmak için elimden gelenin en iyisini yapmak için uğraşıyorum. 15 yıla yakın bir süredir eğitim ortamına kattığım farklı proje ve modeller, öğrencilerim ve meslektaşlarımla gelişimleri için hazırladığım eğitim içerikleri motivasyonumu artırıyor. Öğrencilerimin gözündeki ışık ve meslektaşlarımla merakı beni inanılmaz mutlu ediyor ve her gün iyi ki öğretmen olmuşum diyorum.

Ödül alan öğretmen Hasan, ödülleri öğretmenini motive ettiğini, alınan ödüllere layık olmak için daha çok çalıştığını ifade etmiştir. Fakat son on yıldır görev yapmakta olduğu yerde ulusal ve uluslararası bir çok başarıya imza atmasına rağmen başarı ya da teşekkür belgesi ile ödüllendirilmediğini, bu durumun kendi iç motivasyonunun gelişmesine katkı sağladığını vurgulamıştır.

Fark yaratan öğretmen olmak mükemmel bir duygu. Eski görev yerimde yaptığım tüm projeler milli eğitim müdürü, okul müdürü ve kaymakam tarafından sürekli ödüllendirilirdi. Biz bu ödüle layık olmak için daha çok çalışırdık. Ama bulunduğum yerde 10 yılda sisteme eklenebilecek hiçbir belge bana yerelde verilmedi ama ulusal ve uluslararası bir çok başarıya ve ödüle layık görüldüm. İnsan bir yerden sonra iç motivasyonunu kendisi sağlıyor. Yaptığınız işler, dokunduğunuz yürekler en güzel hediye.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Görüşülen ödül alan öğretmenlere mesleki ve kişisel özellikleri sorulduğunda çok farklı cevaplar olmasına rağmen ortak mesleki ve kişisel özellikler de birleştikleri görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda ödül alan öğretmen olmalarına katkı sağlayan özellikler aşağıdaki şekilde tablolandırılmıştır:

Tablo 4.7: Ödül Alan Öğretmen Olmalarına Katkı Sağlayan Özellikleri

TEMALAR	KODLAR
Mesleki Özellik	Mesleki değişime uyum sağlama Hizmet içi eğitim, seminer vs katılma Mesleki yenilikleri takip etme Planlı olma Meslek sevgisi
Kişisel Özellik	Girişimci olma Araştırmacı olma Azimli olma Sabırlı olma İçsel motivasyonun yüksek olması Çalışkan olma Mücadeleci olma Üretken olma Kararlı olma Eleştiriye açık olma Sorumluluk sahibi olma Öğrenme isteği Mükemmeliyetçi olma Başarısızlığa tahammül edememe Cesur olma

4.7.1. Mesleki Özellik

Fark yaratan öğretmen olmalarına katkı sağlayan 5 mesleki özellik tespit edilmiştir: Bunlar, “Mesleki değişime uyum sağlama, hizmet içi eğitim, seminer vs. katılma, mesleki yenilikleri takip etme, planlı olma, meslek sevgisidir.”

Fark yaratan öğretmenler, kendisine verilen görevlerin dışında, elindeki kaynak ve imkanlar dahilinde kendisinden beklenenden çok daha fazlasını ortaya koymaktadır. Katılımcı Zeynep, katıldıkları eğitimlerin ve mesleki yenilikleri takip etmenin önemli olduğunu belirtmektedir.

...çağı yakalamak ve özellikle de z kuşağı ç kuşağı çocuklarına ulaşmak daha fazla öğretmene dokunabilmek adına araştırıyorum ve yeniliklerin peşinden koşuyorum. Milli eğitim bakanlığı eğitimleri dışında kendi kişisel ve mesleki gelişimim için dışarıdan eğitimlere katılıyorum.

Görüşülen fark yaratan öğretmenler, mesleki değişime uyum sağlamanın, hizmet içi eğitim ve seminerlere katılmanın, planlı olmanın ve meslek sevgisinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Sinem adlı fark yaratan öğretmenin “Sürekli arayış içerisindeyim” diye ifade ettiği bu maddeyi çok net açıkladığı görülmektedir.

Fark yaratan öğretmen olmama katkı sağlayan en önemli mesleki özelliğimin öğretmenliği sürekli öğrencilik olarak benimsemiş olduğum anlayışımdır diyebilirim. Dünün bilgileri ile geleceği şekillendiremeyeceğimin farkındayım.

Zira çevremizdeki her şey gelişmekte ve değişmekte. Bizler de eğitimciler olarak bu değişime ayak uydurmaliyiz ki geleceğimizi şekillendirebilelim. Bu anlayışım ile mesleki yaşamım boyunca birçok hizmetiçi eğitime katıldım, sınıfıma öğrencilerime daha fazla neler katabilirim düşüncesi ile sürekli arayış içinde olarak yenilikleri, Avrupa'yi, dünyayı takip etmeye çalıştım. Ve hala da öğrenmeye devam ediyorum.

4.7.2. Kişisel Özellik

Fark yaratan öğretmen olmalarına katkı sağlayan on beş kişisel özellik tespit edilmiştir. “Girişimci olma, azimli olma, araştırmacı olma, sabırlı olma, içsel motivasyonun yüksek olması, çalışkan olma, mücadeleci olma, üretken olma, kararlı olma, eleştiriye açık olma, sorumluluk sahibi olma, öğrenme isteği, mükemmeliyetçi olma, başarısızlığa tahammül edememe, cesur olma.”

Görüşülen fark yaratan öğretmenler benzer kişisel özelliklere sahip olduğu gözlenmiştir. Örneğin, görüşülen Halil aşağıdaki alıntıda başarısının temelinde içsel motivasyonun yüksek olmasının yattığını anlatmıştır.

Ben başarıımı içsel motivasyonumun fazlalığına bağlıyorum aslında. Çok fazla engelle karşılaşıyorum. Bu engelleri içsel motivasyonum sayesinde aşıbiliyorum. İnsanları asla kıramam ve hayır diyemem. Duygusalım ki bu başarısız olduğumda beni çok üzer. Kararlıyım. Bir şeye karar verirsem zarar göreceğimi bilsem de sonuna kadar devam ederim. Zaten böyle olmasaydım başarılı da olamazdım. Aziz Sancar “Ben akla değil çalışmaya inanıyorum” der. Ben de çalışmaya inanıyorum. Bizi birbirimizden ayıran emek...

Katılımcı Mehmet, yetersizliklere söylenmek yerine, elindeki imkanlarla en iyiye ulaşmaya çalıştığını ve asla denemekten korkmadığını aşağıdaki alıntıda olduğu gibi belirtmiştir.

Çocukluğumdan beri farklı farklı meslek gruplarında çalışmam, sabırlı olmam, sürekli araştırma isteğiyle olayların hep nedenlerini sorgulamam, mesleğimle ilgili hemen tüm yenilikleri takip etmem, yetersizliklerden söylenmeden elimdekiler ile en iyiye ulaşmaya çalışmam ve asla denemekten korkmamam.

Aynur, yapılan görüşmede 15 yıllık tecrübesinin yanında araştırmacı ve girişimci yönünün kendisini fark yaratan öğretmen yaptığını ifade etmiştir.

Kişisel özelliklerinin kendisini fark yaratan öğretmen yaptığını ifade eden Erkan, kişisel özelliklerini aşağıdaki alıntılama da olduğu gibi anlatmıştır.

Daha çok kişisel özelliklerim beni bu noktaya getirdi diyebilirim. İnatçı ve kararlı bir yapıya sahibim. Başladığım işi bitiremezsem içten içe kendimi yerim. Bir de yaptığım işin kaliteli ve iyi olmasına gayret ederim. Bazen zararını görsem de mükemmeliyetçi bir yapıya sahibim. Yaptığım işi ne kadar güzel yapabilirim onun mücadelesini vermişimdir hep. Arkadaşlarımla olan ilişkilerime de yansır bu durum. Bazen tartışmalar bile yaşamışızdır. Ancak sonunda çıkan iş herkesi mutlu

etmiştir. Bir iş kaliteli ve güzel olduğunda herkes onun arkasında durmak ister. Gelin görün ki yaptığınız iş sönük kalmışsa sahip çıkana da pek olmaz. Bende buna tahammül edemem. Bir işi yapmaya başlamadan önce iyice analiz eder riskleri değerlendiririm ve ondan sonra uygulamaya koyarım. Sahneye hazırlanırken iptal ettiğim oyunlar bile olmuştur bu yüzden. Çünkü bu zamana kadar bir kalite ortaya konmuş ve bunun altında bir performansı ne kendime ne ekibime yakıştıramam. Bir proje yazılacaksa bu en iyi nasıl yapılabilir nasıl yazılabilir onu irdelemişimdir hep. Başarısızlık beni çok üzer ve yaralar.

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu kısımda araştırmada elde edilen bulgular ile kaynak taramasıyla ulaşılan araştırma sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın ana problemi ve alt problemlerinin her birine yönelik bulgular kısaca belirtilmiş ve ilgili konuda yapılan araştırmalarla benzerlikleri veya farklılıkları ortaya konmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın sonucu aşağıda verilmiştir;

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğuna ödül alan öğretmen olma yolunda yöneticileri tarafından desteklenmiştir. Ödül alan öğretmenler yöneticileri tarafından maddi ve manevi destek gördükleri, yöneticilerin öğretmenlerin proje tanıtımlarına yardımcı oldukları, öğretmenlerin önüne çıkan bürokrasi engelini kaldırdıkları görülmüştür. Bazı yöneticilerin inisiyatif almadıkları, projelere engel oldukları, işi yavaşlattıkları ve ödül alan öğretmenlere bürokrasi engeli koyarak destek vermedikleri belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ödül alan öğretmen olma yolunda öğretmen arkadaşları tarafından desteklenmiştir. Ödül alan öğretmenleri, meslektaşlarının motive ettiği, manevi destek verdiği, meslektaşlarıyla iş birliği içinde olduğu sonucuna varılmıştır. Ödül alan öğretmenlerin bazı meslektaşları tarafından motivasyonlarının düşürüldüğü, dışlandıkları belirlenmiştir. Meslektaşlarının baskıcı tavırlarına maruz kaldıkları ve motivasyonlarının düştüğü belirlenmiştir.
- Ödül alan öğretmenler velileri tarafından desteklenmiştir. Velilerin, ödül alan öğretmenlere maddi ve manevi destek oldukları, iş birliği içinde projelerin yapıldığı sonucuna varılmıştır.
- Ödül alan öğretmen olmak, sonraki mesleki yaşantılarında saygınlık ve tanınırlıklarının arttığı, bakış açılarının değiştiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenler ödül aldıktan sonra yapılan etkinliklere konuşmacı olarak davet edilmiş, tanınırlıkları

artmıştır. Öğretmenler, okullardaki görevlerini bırakıp bulundukları illerin Ar-Ge ekiplerinde çalışmaya başlamıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ödül almak isteyen öğretmenlere, ihtiyaçları doğru belirlemeleri gerektiğini, araştırmacı olmalarını ve teknolojiyi takip etmelerini tavsiye etmişlerdir. Öğrencilerini çok iyi tanımalarını, yabancı dil öğrenmelerini, derslerinde farklı yöntem ve teknik kullanmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ödül almak isteyen öğretmenlerin karşısına engeller çıkacağını, bu engelleri aşmada kendilerine inanmaları, kararlı ve mücadeleci olmaları, yapmış oldukları mesleği sevmelerini, öğrenme ve değişime açık olmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.
- Ödül alan öğretmen olmak, katılımcılar üzerinde duygusal etkiler bırakmıştır. Katılımcıların, toplumsal olaylara karşı kendilerini sorumlu hissettiği, bakış açılarının değiştiği, kendilerini daha cesur ve güçlü hissettikleri, yoğun programları sebebiyle yorgun oldukları ve şöhretin ağır yükünü taşıdıkları sonucuna varılmıştır. Katılımcılar, kendileriyle gurur duydukları, mesleklerine olan bağlılıklarının arttığını, daha mutlu ve umutlu olduklarını ifade etmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ödül alan öğretmen olmalarına katkı sağlayan mesleki ve kişisel özellikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Ödül alan öğretmen olmalarına katkı sağlayan mesleki özellikleri arasında mesleki değişime uyum sağlamaları, mesleki yenilikleri takip etmeleri, hizmet içi eğitim ve seminerlere katılmaları ödül alan öğretmen olmalarına büyük katkılar sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca planlı olma özelliklerinin, projelerini başarıyla yürütmelerini sağladığı belirtilmiştir. Ödül alan öğretmenlerin kişisel özelliklerinin benzer oldukları tespit edilmiştir. Ödül alan öğretmenlerin girişimci, araştırmacı, azimli, sabırlı, çalışkan, mücadeleci, üretken, kararlı, sorumlu, mükemmeliyetçi oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının “bir öğretmenin kendisini geliştirebilmesi için araştırma yapması, kendi eksiklerini fark edip tamamlaması ve mesleki bilgilerini geliştirmesi gerektiği” görüşü, Gipe ve Richards’ın (1992) çalışmasındaki “yansıtıcı düşünme bir sorgulama süreci olup, kendini geliştirmeye sonuçlanır” görüşüyle örtüşmektedir. Araştırmanın “öğretmenlerin meslektaşları ile öğrencileri ile arasında empati, kurma, anlayışlı olma, iletişim becerisine sahip olmanın yer almalıdır” bulgusu, İnönü’nün (2006) çalışmasındaki “öğretmenlerin öğrencileri ile iyi bir iletişim içinde oldukları ve onlarla empati kurdukları ifade edilebilir” bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırmada elde edilen “öğretmenin mesleki gelişimini sağlayabilmesi için meslektaşlarıyla bilgi alış-verişinde bulunması gerekir” sonucu,

Yorulmaz'ın (2006) araştırmasındaki öğretmen görüşlerinden elde edilen “meslektaşlarımın fikirlerini dikkate alırım” sonucuyla benzerlik göstermektedir.

6. ÖNERİLER

- Araştırma, küresel öğretmen unvanı ile görev almış olan ya da milli eğitim bakanlığı tarafından fark yaratan öğretmenler olarak seçilmiş kişilere görüşmelerle şekillendirilmiştir. Benzer bir araştırmada, değişik illerde milli eğitim müdürlükleri tarafından seçilen fark yaratan öğretmenlerle de yapılabilir.
- Araştırma, ödül alan öğretmenlerin mesleki deneyimleri, branş bazında incelenebilir.
- Hayatını mesleğine adanmış ödül alan öğretmenlerin bilgi birikimleri araştırılabilir.
- Okul yöneticileri, ödül alan öğretmenlerin mesleki olarak ihtiyaç ve beklentileri dinlenmeli, maddi ve manevi destek olmalıdır.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin hizmet içi eğitim, seminer vb. faaliyetlere katılım sağlamasını desteklemelidir. Bu gibi faaliyetler öğretmenlerin diğer okullarda yapılan uygulama örneklerini kavramasını, farklı bakış açısı ile bakmalarını ve yeni uygulamaları öğrenmelerini sağlamaktadır.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerini sürekli motive etmeli, yapılan çalışmalara engel olmamalı, öğrenmenin ömür boyu süren bir süreç olduğuna kabullenen öğretmenlere değer veren bir örgüt kültürü aşılmalıdır.
- Okul yöneticileri, kuruluşa katkı sağladığını düşündükleri öğretmenlerin ilerlemelerine yatırım yapmalı, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmalı, bürokrasi engellerini ortadan kaldırmalıdır.
- Çalışma hayatında yardımcı olmanın dışında, okul yöneticileri, öğretmenlerini motive etmeli, başarılarını görmezden gelmemeli, öğretmenlerin şevklerini kırmamalıdır. Böylece öğretmenin daha etkili ve verimli iş yapma arzusunu yükselterek kendini geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- Okul yöneticileri yapılan projeleri önemsemeli, projeler karşılığında öğretmenlerin göstermiş oldukları başarıları görmezden gelmemelidir.

- Öğretmenler, mesleki anlamda kendilerini güçlü kılmak, profesyonel gelişim süreçlerini zenginleştirmek için, ihtiyaçlarını doğru belirlemelilerdir.
- Öğretmenlerin, öğrencilerle iletişim kurmalarını sağlayacak her türlü yenilik ve öğrenmeye istekli olmaları, gelişimlere her daim açık olmaları, onları profesyonel gelişimlerinde donanımlı kılacak ve bu da mesleklerinde başarılı olmalarını, fark yaratmalarını sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin mesleklerine devam ettikleri süre boyunca hizmet içi eğitimlere, seminerlere vs. katılmaları, değişen koşullara ayak uydurmalarını sağlayacak ve onları nitelikli kılacaktır. Gerek yenilikleri takip edebilme gerekse kendilerinde eksik gördükleri yönleri geliştirebilmek için yaşam boyu öğrenme ilkesini benimsemelidirler.
- Öğretmenler, çalıştıkları yaş gruplarının gelişim dönemi özelliklerini bilmelidirler. Öğrencilerini iyi tanımalılardır. Öğretmenlerin, öğrencilerine olan yaklaşımlarında onların dönemsel özelliklerine göre tutum geliştirebilecek, öğrencilerinde merak uyandıracak nitelikte uygulamaya yönelik eğitimler almaları, öğrencinin öğretmenini ve dolayısıyla dersi kabul etmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesi için büyük önem taşımaktadır.
- Öğretmenlerin ders içeriklerini zengin hale getirmeleri, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak, öğrencinin yaş grubu özelliklerine ve branşlarına göre materyal geliştirmeleri öğrencilerin dersi eğlenerek öğrenmelerini ve öğretmenin sınıf hâkimiyetini kolaylaştıracaktır.
- Öğretmenlerin, teknoloji ile ilgili sınıf ortamında kullanabilecekleri yenilikleri takip etmeleri, öğrencinin derse ilgisini arttırıp, öğrenmesini kolaylaştıracağından, öğretmenler teknoloji alanında da kendilerini geliştirmelilerdir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E., Altinkurt Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Ağaoğlu, E. (2007). Sınıf Yönetimi ile İlgili Olgular. Kaya, Z. (Ed.) Sınıf Yönetimi, (1- 42). Ankara: Pegem A Yayınları
- Akarsu, B. (2019). Öğretmen 3.0: Öğretmen Olmanın Sırları.
- Akbal, M. (2016). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki (Master's Thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Akın, M. (2008). Örgütsel Destek, Sosyal Destek ve İş/Aile Çatışmalarının Yaşam Tatmini Üzerindeki Etkileri. *Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. c.1.s.25: 141- 171.
- Alipaşa, A. Y. A. S. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Allen, D. G. Shore, L. M., Griffeth, R. W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of management*, 29(1), 99-118.
- Arı, R., & Saban, H. (1999). Sınıf Yönetimi, Konya: Günay Ofset. Aydın, A.(2000). *Sınıf yönetimi (Üçüncü baskı)*. İstanbul: Alfa. Basar, H.(2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Atav, E., Akkoyunlu, B., & Sağlam, N. (2006). Öğretmen Adaylarının İnternete Erişim Olanakları Ve Kullanım Amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 37-44.
- Aydın, H. (2008). Örgütlerde Personel Tatmini. *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım*.

- Aydın, M. (2010). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, M.,(2000). Eğitim Yönetimi: Karar Verme. Ankara. Hatiboğlu Yayınevi No:46,
- Aydoğan, İ. (2008). Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkileme Becerileri. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 33-51.
- Aydoğan, İ. (2015). Türkiye’de Eğitim ve Paradigma: Eğitim ve Yönetime Paradigmatik Bir Bakış, Harf Yayınları, Ankara.
- Bacon, D. R., Stewart, K. A., & Silver, W. S. (1999). Lessons From The Best And Worst Student Team Experiences: How A Teacher Can Make The Difference. Journal Of Management Education, 23(5), 467-488.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3(1), 1-15.
- Bernard, H. R. (2011). Research Methods in Anthropology: Qualitative And Quantitative Approaches. New York: Rowman Altamira.
- Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme. (Doktora tezi).
- Beycioğlu, K., Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2(2), 191-223.
- Bhanthumnavin, D. (2000). Importance of supervisory social support and it’s implications for HRD in Thailand. Psychology and Developing Societies. 12, 155-166.
- Bhanthumnavin, D. (2003). Perceived social support from Supervisor and group members’ psychological and situational characteristics as predictors of subordinate performance in Thai work units, Human Resource Development Quarterly. 14, 74-97.
- Binbaşoğlu, C., (1983). Eğitim Yöneticiliği, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara,
- Bishay, A. (1996). ‘Teacher Motivationand Job Satisfaction: A Study Employingthe Experience SamplingMethod’. J. Undergrad. Sci. 3, 147-154.

- Bloom, B. S. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, Çev. Durmuş Ali Özçelik, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, S.5.
- Buluç, B. (2007). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Okul Yöneticilerinin Bilgilendirme İşlevini Gerçekleştirme Düzeyleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 1-23.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). Eğitimde yönetimi anlamak, sistemi çözümlemek. Ankara: PegemA.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Okulda Yönetim Süreçleri ve İşleri, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, Pegem A Yayını, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem A Yayını, Ankara.
- Büyükkaraağaç, S.(1998). Çivi, C., Genel Öğretim Metodları, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul,
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (2), 349-363.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. NASSP Bulletin, 84, 27-34.
- Conway, N., Briener, R. B. (2005). Understanding Psychological Contracts at Work: A Critical Evaluation of Theory and Research. New York: Oxford University Press Inc.
- Coyle-Shapiro, J. M., Ian K. (2000). Consequenses of the Psychological Contract for the Employment Relationship: A Large Scale Survey. Journal of Management Studies. s.37: 903-930.
- Creswell, J. W. (2013). Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches. New York: Sage.
- Cropanzano, R., Weiss, H. ve Elias, S. M. (2003). “The Impact of Display Rules and Emotional Labor on Psychological Well-Being at Work”. Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention Strategies. Emerald Group Publishing Limited. c.3.s:45-89.
- Cullinane, N., Tony, D. (2006). The Psychological Contract: A Critical Review. International Journal of Management Reviews. c.8. s.2: 113-129.

- Çakır, Ö. (2001). İşe Bağlılık Olgusu ve Etkileyen Faktörler. Ankara: Seckin. Mathieu, John ve Dennis Zajac. 1990. A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment. Psychology Bulletin. c.108.s.2: 171–194.
- Çakır, S. (2017). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Destek İle Sosyal Kaytarma Düzeylerine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017: 29-30.
- Çapri, B., Kan, A., (2006). “Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2/1, 49
- Çelik, N. (2005). Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çelikten, M., Şanal, M. Ve Yeni,Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 19, 207-237.
- Çolakoğlu, Ü., Çulha, O. ve Atay, H. (2010). The Effects of Perceived Organizational Support on Employees’ Affective Outcomes: Evidence from Hotel Industry. Tourism and Hospitality Management, 16 (2), 125-150.
- Davis, K.,(1984) İşletmelerde İnsan Davranış: Örgütsel Davranış, (Çev. K. Tosun), İstanbul,
- Demirel, M., Akkoyunlu, B.,(2010). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Ve Tutumları”, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları Ve Sorunları Sempozyumu 11. Bildiriler Kitabı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, 244.
- Derinbay, D. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyleri.Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü, Denizli.
- Doğru, Ç. (2016). Algılanan Örgütsel Destek ve Lider-Üye Etkileşiminin Bağlamsal Performansa Etkileri: Ankara’da Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016: 22-23.

- Dönmez, B. (2001). Okul Güvenliği Sorunu Ve Okul Yöneticisinin Rolü, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25, 63-74.
- Eder, P., Eisenberger, R. (2008). Perceived organizational support: Reducing the negative influence of coworker withdrawal behavior. Journal of Management, 34(1), 55-68.
- Edwards, J. C, Steven J. K. (2007). Psychological Contract or Social Contract? Journal of Leadership and Organizational Studies. c.13. s.3: 67-78.
- Eğriboyun, D. (2013). Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Destek ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, 9, 25-52.
- Eisenberger, R. Huntington, R. Hutchison, S. and Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. Journal of Applied Psychology, 71, 500–507.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinker, B., Lynch, P. D. ve Linda, R. (2001). Reciprocation of Perceived Organizational Support. Journal of Applied Psychology. c.86.s.1: 42-51.
- Eisenberger, Robert, Linda Rhoades ve Judy Cameron. 1999. Does Pay for Performance Increase or Decrease Perceived Self-Determination and Intrinsic Motiva
- Enochs, L. G., Riggs, I. M., (1990). “Further Development Of An Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale”, School Science And Mathematics, 90/8, 694.
- Erdoğan, Ç. Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(3), 399-431.
- Erdoğan, İ, (2001).Türk Eğitim Sistemi ve İşleyişi, Sistem Yayıncılık, İstanbul,
- Ergün, M. (2007). Bilgi Toplumunda Öğretmen Yetiştirmek. Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). ‘Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlilik Algıları’ Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(4), 427-440.
- Ertuğrul, H.,(2004) Öğretmenin Basarı Kılavuzu, Nesil Yayıncılık, 18. Baskı, İstanbul,

- Fer, S., & Cırık, İ. (2007). Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Flick, U. (2014). An Introduction To Qualitative Research. New York: Sage.
- Fuller, J. B., Hester, K., Barnett, T., ve Relyea, L.F.C. (2006). Perceived Organizational Support and Perceived External Prestige: Predicting Organizational Attachment for University Faculty, Staff, and Administrators. *The Journal of Social Psychology*. c.146.s.3: 327-347.
- Gagnon, M. A. and Michael, J. H. (2004). Outcomes of Perceived Supervisor Support For Wood Production Employees. *Forest Products Journal*, 54, 172-177.
- Genç, M. (2006). Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Değişime Karşı Gösterdiği Direnç, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi:İstanbul
- Gipe, J. and Richards, J. (1992). Reflective thinking and growth in novices teaching abilities, *Journal of educational research*, 86, 1; p.52-57.
- Giray, D. M. (2013). İş Yeri Desteği: Örgüt, Yönetici Ve Çalışma Arkadaşları Desteğine Genel Bir Bakış, *İş Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 15 (3), 65-81.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., Mcarthur, C. A., “Teacher Efficacy In Writing: A Construct Validation With Primary Grade Teachers”, *Scientific Studies Of Reading*, 5/2, (2001) 177.
- Grix, J. (2010). *The Foundations Of Research*. London: Palgrave Macmillan.
- Hafer, J. C., Martin, T. N. (2006). Job involvement or affective commitment: A sensitivity analysis study of apathetic employee mobility. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 8(1), 2.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, Alma (2005). “Teacher Leadership: More Than Just a Feel-Good Factor?”, *Leadership and Policy in Schools*, 4:201-219.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence?.

- Henson, R. K.,(2001) “Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications And Measurement Dilemmas”, Educational Research Exchange, Texas A&M University,
- Hoy, W. K., Miskel, C. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Hutchison, S. (1997). A path model of perceived organizational support. Journal of Social Behavior and Personality, 12, 159-174.
- İcerli, L. (2010). Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım. Aksaray Üniversitesi. İşletme Bolumu. Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi. c.5.s.1.
- İnönü, Y. (2006). Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi Van örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşcan, Ö. F. ve Karabey, C. N. (2007). Örgüt İklimi İle Yeniliğe Destek Algısı Arasındaki İlişki. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. c.6.s. 2: 180-193.
- Kalağan, G. (2009). Araştırma Görevlilerinin Orgutsel Destek Algıları ile Orgutsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki. Yuksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitusu. Antalya.
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. Journal of applied psychology, 67(3), 341.
- Kara, M. K. (2006). İlköğretim Kurumlarında Yönetici ve Rehber Öğretmenlerin Görev Bilinçlilik Düzeyleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi: İstanbul
- Karakaya, A. Ay, F.A. (2007). ‘Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Araştırma’, C.Ü Sosyal Bilimler Dergisi 31 (1) 55 -67.
- Karakurt, A. (2012). Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlık Düzeyinin Örgütsel Destek ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karaman, F. (2010). ‘İşletmede Motivasyon ve Verimlilik’. İstanbul. Etap Yayıncılık.

- Katzenmeyer, M., Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. California: Corwin.
- Kavcar, C. (1998). "Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi", Türkiye'de Eğitim Yönetimi. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayını.
- Kavcar, C., (1999), "Nitelikli Öğretmen Sorunu", Eğitimde Yansımalar: V. 21. Yüzyılın Eşiğinde Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. Ankara.
- Kayıkçı, K.(2001) Yönetici Yetiştirme Sorunu, Milli Eğitim Dergisi, 150
- Kesen İ. ve Öztürk M. (2019). Etkili Öğretmen Mesleki Gelişimi Etkinlik Temelli Öğretmen Eğitimi Yaklaşımı. Turkuvaz Haberleşme ve Yayıncılık A.Ş., İstanbul.
- Koçel, T. (2014). İşletme Yöneticiliği, Beta Yayını, İstanbul.
- Korkmaz, M.,(2004). "Eğitim Kurumlarımızda Çatışma Nedenleri Sonuçları ve Etkileri", Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı 212, Ankara.
- Koşar, D., & Koşar, S. (2016). Denetim, mesleki gelişim ve fark yaratan öğretmen değerlendirmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 01-41.
- Koşar, E. Ve Diğ. (2003). Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Pegem A.,S.1-2.
- Kottke, J. L and Sharafinski, C. E. (1988). Measuring perceived supervisory and organizational support. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1075-1079.
- Kraimer, M. L. and Sandy J. Wayne, S. J. (2004). An Examination of Perceived Organizational Support as a Multidimensional Construct in the Context of an Expatriate Assignment, *Journal of Management*, 30 (2), 209-234.
- Krishnan, J. ve Mary, S (2012). Perceived Organisational Support-an Overview on Its Antecedents and Consequences. *International Journal of Multidisciplinary Research*. c.2.s.4: 1-13.
- Küçük, E. (2008). 'İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çağdaş Denetim Algıları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki: İstanbul İli

Eyüp İlçesiÖrneği', Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Küçükyılmaz, A., Duban, N.,(2006) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3/2,

Linde, B. (2015). The Value of Wellness in the Workplace. New York: Springer.

McLellan, R., and Baumfield, V. (Eds.). (2015). *Making a Difference*. Cambridge University Press.

Moje, E. B., Collazo, T., Carrillo, R. & Warx, R. W. (2001). "Maestro", what is "quality"?: language, literacy, and discourse in project-based science. *Journal of Research in Science Teaching*, 469-498.

Nayır, F. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlere Sağlanan Örgütsel Desteğe İlişkin Görüşleri, Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algısı ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Oral, B. (1997).‘Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri’, Çağdaş Eğitim Dergisi, 232, 9-13.

Orhan, F. (2005). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlilik İnancı ile Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlilik İnancı Üzerine Bir Çalışma. Eğitim Araştırmaları Dergisi

Ozan, C. Bektaş, F. (2011).‘Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri’, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1, 1-20.

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18(2), 110-130.

Özdevecioğlu, M. (2004). Algılanan Örgütsel Desteğin İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkileri. Amme İdaresi Dergisi, 37(4), 97-115.

- Özek, B.Y. (2016). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Örgütsel Destek İle Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgür G. İ. (2018). Türkiye'nin Fark Yaratıcı Öğretmenleri, İstanbul.
- Resmi Gazete Sayı: 30455, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621.htm>
- Rhoades, L. and Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87, 698-714.
- Rhoades, L. and Eisenberger, R. (2006). When supervisors feel supported: Relationships with subordinates' perceived supervisor support, perceived organizational support, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 91, 689-695.
- Robbins, S. P., Judge, T. A. (2012). Örgütsel Davranış, (Çev. Ed. İnci Erdem), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti, 14.
- Robinson, S. L, Rousseau, D. M. (1994). Violating Psychological Contract: Not the Exception but the Norm. *Journal of Organizational Behavior*. c.16: 245-259.
- Roehling, M. V. (1997). The Origins and Early Development of the Psychological Contract Construct. *Journal of Management History*. c.3. s.2: 204-217.
- Rooney, J. A. and Gottlieb, B. H. (2007). Development and initial validation of a measure of supportive and unsupportive managerial behaviors, *Journal of Vocational Behavior*, 71 (2), 187-213.
- Rousseau, D. M, Judi, P. (1993). The Contracts of Individuals and Organizations. *Research in Organizational Behavior*. s.15: 1-43.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and Implied Contracts in Organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*. c.2. s.2: 121-139.
- Rousseau, D. M. (1990). New Hire Perceptions of Their Own and Their Employer's Obligations: A Study of Psychological Contract. *Journal of Organizational Behavior*. c.11: 389-400.

- Sabuncuoğlu (2016). Öğretmen Gözlemlemenin Öğretmeyi Öğrenmedeki Yeri Nedir: Öğretmenin Kariyerinde Fark Yaratabilir mi?. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Nisan, 20 (1): 185-198.
- Saracaloğlu, A.S. Bozkurt, N. Serin O. & Serin, U. (2000). ‘Öğretmen Adaylarının Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler’, IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Erzurum: 27-30 Eylül.
- Sarice, S. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar (Esenler İlçesi Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi: İstanbul.
- Scandura, T. ve Lankau, M. J. (1997). Relationships of Gender, Family Responsibility and Flexible Work Hours to Organizational Commitment and Job Satisfaction. Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior. c.18.s.4: 377-391.
- Schweper Jr, C. (2001). Ethical Climate's Relationship to Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover Intention In the Salesforce. Journal of Business Research. c.54.s.1: 39-52.
- Shore, L. M., Shore, T. H. (1995). Perceived organizational support and organizational justice. Organizational politics, justice, and support: Managing the social climate of the workplace, 149, 164.
- Shore, L., McFarlane, L. T. (1994). "The Psychological Contract As An Explanatory Framework in the Employment Relationship". Trends in Organizational Behavior. ed. Cary L Cooper, Denise M. Chichester, İngiltere: Wiley.
- Stamper, C. L., Johlke, M. C. (2003). The impact of perceived organizational support on the relationship between boundary spanner role stress and work outcomes. Journal of Management, 29(4), 569-588.
- Sünbül, A. M., & Arslan, C. (2007). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve bir araştırma örneği. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 1-13.

- Şimşek, Y., Altinkurt, Y. (2009). Endüstri meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. Akademik Bakış, 19, 1-16.
- Şişman, M. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş (2. Baskı). Ankara: Pegem A.Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar. Ankara: Pegem Akademi
- Şişman, M. (2012a). Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Ankara: Pegem Yayınları
- Şişman, M. (2012b) Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi, Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2014). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Pegem Akademi Yayını, Ankara.
- Şişman, M. Ve Turan, S.,(2004) Eğitim Ve Okul Yönetimi. Y. Özden (Ed.), Eğitim Ve Okul Yöneticiliği El Kitabı (S. 99–146). Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Şişman, M., (2001). Öğretmenliğe Giriş, Pegem A Yayınları, Ankara,
- Şişman, M., Acat, M. B.,(2003) “Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13/1, 235.
- Şişman, M.,(2002). Öğretim Liderliği, Ankara,
- Tan, F. (2008). Linking Career Development Practices to Turnover Intention: The Mediator of Perceived Organizational Support, Journal of Business and Public Affair, 2 (1), 5-26.
- Taymaz, H. (2011). Okul Yönetimi, Ankara: Pegem Yayınevi
- Taymaz, H. (2011). Okul Yönetimi, Pegem Akademi Yayını, Ankara.
- Tınaz, P. (2013). Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar: Motivasyon, İş Tutumları, İş Stresi, İletişim, Mülakat, Performans Değerlendirme, Eğitim, Örgüt İklimi, Örgüt Kültürü, İş Etiği, Mobbing. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Töremen F, Kolay Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler, Milli Eğitim Dergisi, 160. ([Http://Dhgm.Meb.Gov.Tr/Yayimlar/Dergiler/Milliegitimdergisi/160](http://Dhgm.Meb.Gov.Tr/Yayimlar/Dergiler/Milliegitimdergisi/160))

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A.,(2001) “Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct”, Teaching And Teacher Education, 17/7, 783.
- Turunç, Ö., Çelik, M. (2010). Çalışanların Algıladıkları Örgütsel Destek Ve İş Stresinin Örgütsel Özdeşleşme Ve İş Performansına Etkisi. Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(2), 183-206.
- Uğur, D. (2017). Psikolojik Sermaye Ve Örgütsel Adaletin İş Performansı Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi.Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Uğur, D. (2017). Psikolojik Sermaye Ve Örgütsel Adaletin İş Performansı Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi.Yıldız Teknik Üniversitesi,İstanbul.
- Usluel Koçak, Y., Seferoğlu, S.S.,(2004) “Öğretim Elemanlarının Bilgi Teknolojilerini Kullanmada Karşılaştıkları Engeller, Çözüm Önerileri Ve Özyeterlik Algıları”, Eğitim Bilimleri Ve Uygulama, 6/3, 143.
- Ünal, S, Ada, S., (2000). Sınıf Yönetimi, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye Matbaası, İstanbul,
- Van Scotter, J. R. (1994). Evidence for the usefulness of task performance, job dedication, and interpersonal facilitation as components of overall performance (No. AFIT/CI-94-03-D). Air Force Inst Of Tech Wright-Patterson Afb Oh.
- Walberg, H. J. (2004). International perspective on families, schools and communities: Educational implications for family-school-community partnerships. Educational Research, 41,3-9.
- Yavuzer, Y., Koç, M. (2002) “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerine Bir Değerlendirme, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1/1, 35
- Yazıcı, H. (2009). ‘Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kurumsal Bir Bakış’. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 33-46.
- Yılmaz, D., Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 21(1), 93-126.

- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., Soran, H.,(2004) “Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı”, Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5/58,
- Yiğit, B., (2004). Sınıf Yönetimi, Pegama Yayıncılık, Ankara,
- Yirci, R. (2014). Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Öğretim Elemanlarının Algılanan Örgütsel Destek, Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Yükseköğretimde Özelleştirmeye İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. Elazığ.
- Yoon, J. and Lim, J. C. (1999). Organizational Support in the Workplace: The Case of Korean Hospital Employees. Human Relations, 52, 923-945.
- York-Barr, J., Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. Review of Educational Research, 74(3), 255-316.
- Yorulmaz, M. (2006). İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü.
- YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007), Ankara.

EKLER

Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyeti:

2. Yaşınız:

3. Mezun olduğunuz fakülte ve bölüm:

4. Öğrenim Durumunuz:

5. Fark Yaratan Öğretmen ünvanını kazandığınız okul:

6. Fark Yaratan Öğretmen ünvanını kazandığınız branş:

2. Görüşme Soruları

Araştırmacı: Öğretmenlik mesleğini icra ederken okul yöneticileriyle ilgili neler deneyimlediniz? Okul yöneticileriyle ilgili yaşadığınız zorluklar nelerdir?

Araştırmacı: Öğretmenlik mesleğini icra ederken okul yöneticileriyle ilgili yaşadığınız kolaylaştırıcı roller nelerdir?

Araştırmacı: Fark yaratan öğretmenler olarak meslektaşlarınızla ne gibi sorunlar/zorluklar yaşıyorsunuz?

Araştırmacı: Fark yaratan öğretmenler olarak velilerle ne gibi sorunlar/zorluklar yaşıyorsunuz?

Araştırmacı: Fark yaratan öğretmen olmak sonraki mesleki yaşamınıza nasıl etkiledi? Örnek olaylar vererek açıklar mısınız?

Araştırmacı: Fark yaratmak isteyen öğretmenlere tavsiyeniz neler olur?

Fark yaran öğretmenlere şu soruları sormak isterdim:

Bu süreçte okul yöneticilerinin size katkıları neler oldu?

.....yaratdığı zorluklar veya engellemeler oldu mu? oldu ise örneklerle açıklar mısınız? bunları nasıl aştınız?

Meslektaşlarınız size nasıl desteklediler?

Meslektaşlarınız yarattığı engelleme ya da zorluklarla karşılaştınız mı? açıklar mısınız? bunları nasıl aştınız?