





Eğitimcilerin Örgütsel Güven Algılarının Mesleki Gelişim Faaliyetleri Üzerindeki Etkisi*

Abdurrahman İlğan¹ , Merve Çelik Çalı² , Fadime Sevim³ , Öykü Bolat⁴ 

Makale Bilgisi

DOI:
10.29329/jirte.2021.408.2

Makale Geçmişi:
Alındı: 16/10/2021
Düzeltilme: 03/12/2021
Kabul: 09/12/2021

Tür: Araştırma

Anahtar Sözcükler

Kurumsal güven,
Profesyonel gelişim,
Yol analizi,
Öğretmen,
Eğitmen.

Özet

Örgütsel güven çalışanların yöneticileri, kurumları ve çalışma arkadaşları tarafından kendilerine zarar verilmeyeceğine yönelik algılarını ifade etmekte; mesleki gelişim ise çalışanların, işlerini daha nitelikli şekilde yerine getirmek amacıyla bilgi, beceri ve tutumlarını artırmaya yönelik yaptıkları faaliyetlerdir. Bu araştırma kapsamında eğitimcilerin örgütsel güven algılarının, mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını olumlu etkilediği hipotezi test edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını kamu okullarında çalışan öğretmenler ile bir vakıf üniversitesinde çalışan okutmanlar oluşturmuştur. Araştırma kapsamında elde sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Katılımcıların meslektaşlarıyla yeterli düzeyde işbirliği ve bilgi alışverişinde bulunmadıkları; okutmanların öğretmenlere kıyasla görece daha fazla sayıda mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları; katılmış oldukları mesleki gelişim faaliyetlerinin sınıf içi öğretim performanslarını artırdığı görüşünde oldukları; mesleki gelişim faaliyetlerinin işlevi ve işe yararlığı konusunda olumlu tutumlara sahip oldukları; erkek öğretmenlerin kadınlara, bekar öğretmenlerin ise evlilere kıyasla daha fazla sayıda mesleki gelişim faaliyetine katıldıkları; örgütsel güven düzeylerinin yüksek olduğu; öğretmen ve okutmanların örgütsel güven düzeylerinin benzer olmakla birlikte, güven düzeyinin cinsiyet ve medeni duruma göre farklılaşmadığı; mesleki gelişim ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının mesleki kıdem ile ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel güvenin mesleki gelişim faaliyetlerini olumlu şekilde etkilediği hipotezi okutmanlar için kabul edilmiş, öğretmenler içinse reddedilmiştir.

The Effect of Educators' Perception of Organizational Trust on Professional Development

Article Info

DOI:
10.29329/jirte.2021.408.2

Article History:
Received: 16/10/2021
Revised: 03/12/2021
Accepted: 09/12/2021

Type: Research

Keywords

Organizational trust,
Professional development,
Path analysis,
Teacher,
Instructor

Abstract

Organizational trust means the perception of employees that they will not be harmed by their managers, institutions and colleagues; professional development is the activities carried out by employees to increase their knowledge, skills and attitude in order to perform their jobs in a more certified manner. Within the scope of this research, the hypothesis that educators' organizational trust perception positively affects their participation in professional development activities was tested. The participants of the study consisted of teachers working in public schools and instructors working in a foundation university. The results obtained within the scope of the research can be summarized as follows: The participants did not cooperate and exchange information with their colleagues at a sufficient level; instructors participate in professional development activities relatively more often than teachers; instructors are of the opinion that the professional development activities they have participated increase their in-class teaching performance; instructors have positive attitudes about the function and usefulness of professional development activities; male teachers participated in professional development activities more compared to women and single teachers compared to married ones; organizational citizenship levels are high; although the organizational behavior levels of teachers and instructors are similar, the level of trust does not differ according to gender and marital status; it was found that professional development and organizational trust behaviors are not related to professional seniority. The hypothesis that organizational trust positively affects professional development activities was accepted for instructors and rejected for teachers.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Atıf: İlğan, A., Çelik-Çalı, M., Sevim, F. ve Bolat, Ö. (2021). Eğitimcilerin örgütsel güven algılarının mesleki gelişim faaliyetleri üzerindeki etkisi *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 193-213. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.408.2>

*Yaşar Üniversitesi Etik Komisyonunun 03/05/2021 tarihli 6 numaralı toplantısında çalışmaya etik kurul onayı verilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, abdurrahmanilgan@gmail.com

² Yaşar Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, Türkiye, merve.celik@yasar.edu.tr

³ İzmir Demokrasi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi, Türkiye, fadime_sevim@hotmail.com

⁴ Uluönder Ortaokulu, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, oyku.altinkeser@gmail.com

EXTENDED ABSTRACT

Purpose

Belonging to the organization, environment, society, culture which an individual has been closely related with or which an individual is a member of since the past and the urge to live with these necessitated many factors. The feeling of trust lies on the base of all the activities performed in order to be successful in the relation that the individual establishes with his friends, manager, other organizational members and in the place where they work in order to achieve certain goals in social life. Organizational trust is the belief that employees will not show any harm to their managers, institutions and colleagues against each other. According to Kocatürk (2016), for organizations to continue their existence, the communication between the groups within and outside the organization; stakeholders, social environment, partnerships, etc. should be strong and they should believe that each other's decision will be beneficial for the organization.

In this study, organizational trust is discussed under three dimensions. These dimensions are measured as; trust in the institution, trust in the manager, and trust in co-workers. First of all, the employee's trust in the institution includes how s/he perceives the institution and the facts and events that leads to her/his perception. Trust is not a sudden reaction; it requires a specific process. In the process, the employee's trust in the institution depends on some factors such as clarity, transparency, honesty and the effectiveness of internal communication. Then, the employee's trust in their colleagues means that they have a sense of 'we' so that they can achieve the purpose for which they incorporate. It means believing in a colleague's abilities, competence, honesty, and fairness. In the last dimension, the trust of the employee towards his manager or managers can be defined as a bridge between the employees and the manager. The stronger and more durable the bridge is, the easier it is to cross it and reach the opposite side.

The rapid change in the world has increased the importance of investments in education as well as the quality of education. The most important actors that come to mind in increasing the quality of education are teachers. The way to further the teacher's expertise is through professional development activities. In this context, professional development activities are defined as a set of activities designed to increase the knowledge and skills of the teacher. At this point, when the existing studies in the literature are examined, it is concluded that more research is needed to understand how organizational trust affects participation in professional development activities in the education sector. Professional development activities are divided into two as formal and informal. For example, in-service training courses and compulsory seminars, commissions, boards and projects in the school are evaluated within formal professional development activities. Mentoring and coaching practices, collaborative work with group colleagues, professional readings of books and articles, research on the Internet, attended training congresses, and lecture observations about colleagues can be evaluated within informal professional development activities. Professional development activities have a positive effect on organizational commitment as well as increasing the motivation of employees. According to Kennedy (2014), effective professional development activities that positively affect teacher job satisfaction emphasize the importance of professional cooperation and interaction in the learning process.

Through professional development activities, career-oriented individuals can continuously improve their skills and become more competent in their jobs. It is particularly important that school leaders encourage teachers to pursue professional development, not only to ensure the best learning outcomes for their students, but also to make them more effective and satisfied in a variety of areas. According to İlğan (2013), the way to raise rewarding new generations is to train teachers to be qualified. The fact that a teacher is equipped can be explained by the sum of the professional development activities s/he has participated in. In this context, in the study, it is set out that with the trust of the employees within the organization to their institutions, managers and colleagues; employees will participate in formal and informal professional development activities in greater numbers and frequency in order to fulfil their jobs in a more qualified and dedicated way. In the literature review, it is hoped that this study has the potential to contribute to the field, since no study was found on the relationship between organizational trust and the number and frequency of professional development (PD) activities attended by teachers. This research focuses on the relationship between the organizational trust perception of educators and the professional development activities they participate in.

Method

Under this title, the model of the research, the study group, data collection tools and explanations about how the data analyses were made are given. The research is in correlational survey model. A questionnaire and a scale were used as data collection tools in this research. First of all, questions about gender, marital status, total professional seniority, type of school and education level were included in the questionnaire to determine the demographic characteristics of teachers. Teachers' level of participation in professional development activities was measured with 14 survey questions. The measurement of "organizational trust" was made with the scale which was developed by Omarov (2009). This scale consists of three sub-dimensions. These are respectively; trust in the manager, trust in the institution and trust in colleagues. The scale used in the research was adapted for the teaching profession and a 5-point Likert scale was used. The universe of this research, which is based on volunteerism, consisted of 415 teachers working in a province in the Aegean region and 155 instructors who are working at a foundation university in the spring semester of the 2020-2021 academic year.

Within the scope of this research, validity and reliability analyses of the scale were made. Within the scope of validity, exploratory factor analysis (EFA) was performed with the first half of the data and confirmatory factor analysis (CFA) was performed with the other half. Accordingly, Bartlett and KMO tests, which measure the normality of the data and its suitability for EFA, were examined before EFA was performed. Subsequently, KMO's being .97 and Bartlett's test (.000) being significant indicates that the data is suitable for EFA. As a result of vertical rotation in the first EFA for the organizational trust scale, it was revealed that the scale had a reasonable (stable) structure under two factors. To make it clear, items 1-14 constitute the managerial and institutional trust dimension, and items 15-20 constitute trust in colleagues. The organizational trust scale explains 75.9% of the total variance, and the Cronbach Alpha reliability coefficient for the total scale was calculated as .97. According to these values, it can be concluded that the measurement made within the scope of this research is valid and reliable.

Results and Implications

It has been concluded that the course load of the teachers is higher than that of the instructors, and that the instructors allocate more time for lesson preparations than the teachers. It has been revealed that instructors make lesson observations more often than teachers, which is an effective professional development tool such as observing the lessons of other colleagues and adapting them to their own classrooms. Teachers and instructors are of the opinion that the professional development activities they participate in increase their in-class teaching performance, and it has been found that the mentioned opinion is higher among the instructors than the teachers. When the professional development activities attended by the teachers were compared according to their gender and marital status, it was concluded that female teachers participated in more professional development activities compared to men and single ones compared to married ones. It has been revealed that there is no positive and significant relationship between the amount of professional development activities that educators participate in and their seniority.

It was concluded that the variables of gender and marital status did not affect the educators' perception of organizational trust at all. In addition, when the arithmetic mean values are examined, it is seen that the teachers' trust in their colleagues is higher than the managerial and institutional trust, but the opposite result has been found for the instructors. In the analysis made between the organizational trust perceptions of the participants and their professional seniority, a low positive relationship was found, but this relationship was not significant. Although it is expected / probable that organizational trust is in a positive linear relationship with professional seniority, no such relationship was found in this study. According to the results of the analysis, it was revealed that both the organizational trust perceptions of the instructors and their level of participation in professional development activities were higher than the teachers.

The hypothesis that the perception of organizational trust positively affects the duration of participation in PD activities, which constitutes the main purpose of the study, was rejected for teachers and accepted for instructors. Accordingly, it was concluded that teachers' organizational trust perceptions do not affect their participation in professional development activities. Finally, the hypothesis that participants' attitudes that PD activities will increase their knowledge and skills and improve their teaching practices positively affect the

duration of participation in PD activities was also tested. As a result, this hypothesis was rejected for the teachers and accepted for the instructors.

The following recommendations were developed within the scope of the study:

- Creating environments where teachers can cooperate with their colleagues and come together for professional development,
- Making lesson observations that provide opportunities for educators to see and apply different and original teaching methods and techniques,
- Encouraging school leaders to observe more lessons so that they can contribute more to teachers' professional development,
- Examining the reasons why instructors' perception of organizational trust is at a greater level than the teachers,
- To conduct awareness studies on the importance of professional development activities of educators are recommended.

GİRİŞ

Bireyin geçmişten bu yana yakından ilişki kurduğu veya üyesi olduğu örgüte, çevreye, topluma, kültüre ait olma ve onlarla bir arada yaşama gereksinimi beraberinde pek çok faktörü de gerekli kılmıştır. Toplumsal yaşamda bireyin belirli amaçlara ulaşması için arkadaşlarıyla, yöneticisiyle, diğer örgüt üyeleriyle kurduğu ilişkilerde ve çalıştıkları yerde başarılı olabilmek amacıyla gerçekleştirilen faaliyetlerin temelinde güven duygusu yatmaktadır. Gündelik sosyal yaşamda ve örgütsel yaşamda etkileşim halinde olan kişilere güven duymak sağlıklı ilişki yapısının temelini oluşturmakta; güven duygusunun sınırlı veya zayıf olduğu durumda ise ilişkileri sürdürmek doyumdan öte zarar vermesi daha olası bir durumdur. *Güven* kavramı tarih, sosyoloji, psikoloji, ekonomi gibi farklı disiplinlere de konu olmuş; bilhassa günlük yaşamda sürekli kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Rotter (1967), güven kavramını "Kişinin veyahut grubun düşüncelerine, sözlerine, vaatlerine, ifadelerine dair beklentiler; olarak, Ergeç (2020) ise, "aynı zamanda bir kişinin veyahut grubun vermiş olduğu sözü diğer kişiler tarafından saygı duyulacağı beklentisi," olarak tanımlamışlardır. Bir başka tanıma göre "örgütsel güven, çalışanların belirsiz veya riskli bir durumla karşılaştıklarında örgütün kendilerine verdikleri sözler ve taahhütler ile, göstermiş oldukları davranışların tutarlı olup olmadığına dair inançlarıdır" (Matthai, 1989, 52; akt. Büte, 2011).

Örgütsel güven, örgütün devamlılığı, etkinliği ve etkililiği için önemli bir faktördür. Hızlı değişim ve ilerlemenin kaçınılmaz olduğu çağımızda örgütlerin varlığını sürdürmesi, örgütün içinde ve dışında yer alan gruplar arasındaki bağın kuvveti ve güvene dayalı olması önemlidir. Örgüt içi ve dışı gruplar; paydaşlar, sosyal çevre, gruplar, ortaklıklar, vs. arasındaki iletişim ve birleşim bu bağın şekillenmesinde etkilidir (Kocatürk, 2016). Örgüt üyelerinin karşılıklı iletişime geçmeleri ve alınan kararların doğruluğuna inanmaları örgütsel bağlılığı ve örgüte duyulan güveni de olumlu yönde etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında kişiye duyulan güven ve örgüte duyulan güven birbirinden farklı kavramlardır. Ancak bu kavramlar bir bilmecenin parçaları gibidir; birbiriyle iç içe geçen, bütünü oluşturmak için birinin bir diğerine duyduğu ihtiyaç gibidir. Örgütsel güven duygusunun eğitim sektöründeki mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı nasıl etkilediğini anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmek mümkündür. Dünyanın içinde bulunduğu hızlı değişim, eğitime yapılan yatırımların ve eğitim niteliğinin önemini artırmıştır. Eğitim niteliğine etki eden hususlardan biri olarak düşünülen öğretmenin uzmanlığını ilerletmenin yolu, mesleki gelişim faaliyetlerinden geçmektedir. Bu bağlamda, mesleki gelişim faaliyetleri; öğretmenin bilgi ve becerilerini artırmak için tasarlanan etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı, sınırlı sayıda araştırmaya konu edilmiştir. Bu çalışmada, örgütsel güven duygusu ile mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorgulanmış olup, sonuçlar varolan mesleki gelişim faaliyetlerinin çeşitliliği açısından çözümlenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın iki değişkeni olan örgütsel güven ile mesleki gelişime ilişkin alanyazın araştırma kapsamında aşağıda açıklanmıştır.

Örgütsel Güven

Bu çalışmada örgütsel güven, üç boyut altında ele alınmıştır. Örgütsel güven üç farklı boyut şeklinde ölçülmekle birlikte, bu boyutların iç içe geçtiği ve birbirleriyle etkileşim halinde olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada kullanılan boyutlar; kuruma güven, yöneticiye güven ve çalışma arkadaşlarına güven şeklinde ölçülmüştür.

Kuruma Güven

Çalışanların ait oldukları kurumlar, yaptıkları işlerin sürekliliği, işin verimi ve mesleki katılım, bireysel olduğu kadar mesleki gelişim konusunda da belirleyici bir etki sahiptir. Çalışanın kuruma karşı güveni, kurumu nasıl algıladığı, algılamasına sebep olan olgu ve olayları içermektedir. İnsanlar ait olduklarını düşündüğü, beklentilerine ve ihtiyaçlarına karşılık bulduğunu hissettikleri ortamda veya kurumda gösterdikleri performans ile bunun tam tersini düşündükleri ortamda gösterdikleri performans aynı değildir. Kuruma duyulan güven, çalışanın örgütünün alacağı kararların kendi lehine olacağı ve en azından olumsuz herhangi bir durumun yaşanmayacağı konusundaki beklentilerini kapsamaktadır. Alanyazında yer alan kuruma ait güven ile ilgili çalışma İbrahimoglu (2011) incelendiğinde, bir organizasyonda güven ortamının varlığının işletmeler için pek çok olumlu sonucunun olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışanın kuruma duyduğu güven, Timuroğlu ve Çokgören'e (2019) göre, örgüt içi ilişkilere, deneyimlere ve örgüte bağlılıklarına dayanan, olumlu beklentiler olarak tanımlanan, çoklu davranışlar ve niyetlerden oluşan iklimdir. Güven, aniden oluşan bir duygu değildir; belirli bir

süreç ister. Bu süreç içerisinde çalışanın kurum ve kurum politikalarına güven duyması, görev ve sorumlulukların açık ve anlaşılır şekilde belirtilmesine, kurumun çalışanına karşı şeffaf olmasına ve dürüst davranmasına, bir araya gelmelerine sebep olan ortak amaçların ulaşılabilirliğine, örgüt içi iletişimin etkililiği gibi faktörlere bağlıdır.

Çalışma Arkadaşlarına Güven

İnsanlar belirli pozisyonlarda görev almaktadır, ancak örgüt içerisinde yürütülen bir çalışma tek bir kişinin varlığıyla sağlanmamaktadır. Belirli ortak amaçlar dahilinde bir araya gelen çalışanlar hem psikolojik açıdan hem de örgütsel açıdan birbirine bağımlıdır. Bu bağımlılık, örgütlerde güven dediğimiz kavrama karşılık gelmektedir. Çünkü çalışan kendisini güvende hissetmediği ortamlarda kendisini ne gösterebilmekte ne de varlığını korumak adına emek sarf etmektedir. Çalışanın çalışma arkadaşlarına karşı güven duyması, bir araya geldiği amacı gerçekleştirebilmeleri için 'biz' duygusuna sahip olmaları gerekmektedir. Kişinin çalışma arkadaşlarının yeteneklerine, yeterliliğine, dürüstlüğüne ve adilliğine inanmasıdır. Ayrıca çalışma arkadaşlarıyla birlikte giriştiği eylemlerde motivasyonun yüksek olması, birbirlerini desteklemeleri ve olumlu beklentilere sahip olmasıdır. Bu kapsamda Günüşen'e (2016) göre, örgütlerde faaliyetlerini sürdürmekte olan bireylerin hem birlikte çalıştığı arkadaşlarına hem de yönetim kadrosuna güven hissiyatı geliştirmesi büyük önem taşımaktadır.

Yöneticiye Güven

Çalışanın yöneticisine veya yöneticilerine karşı duyduğu güven, çalışanlar ve yönetici arasındaki köprüye benzetilebilir. Köprü ne kadar sağlam ve dayanıklıysa, köprünün üzerinden geçip karşı tarafa ulaşmak o kadar kolay olur. Eğer köprünün üzerinde yürüyen kendini güvende hissetmezse ya yürüdüğü yolda ağır adımlarla ilerler ya da kendini güvende hissedinceye kadar karşıya geçmez geri döner. Koçel'e (2020) göre, belirli amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için vizyon, strateji, amaç ve hedef belirleyen ve çeşitli araçlar yardımı ile örgütlerin rekabet üstünlüğü kazanmalarına ya da varlıklarını korumalarına yardımcı olan yöneticilere duyulan güven ile örgüte duyulan güven arasında bir bağ bulunmaktadır. Bu anlamda yöneticinin ya da yöneticilerin çalışanların duygu ve düşüncelerine değer vermesi, önemsemesi, davranışlarındaki tutarlılığı, örgütsel amaçları gerçekleştirirken veya örgütsel kararlar alınırken çalışanların bu süreçte etkin katılımına olanak tanınması yöneticiye güven duygusunu olumlu etkileyen etmenlerdir. Örgütsel güvenin ardından çalışmanın diğer değişkeni olan mesleki gelişim faaliyetleri aşağıdaki başlıkta açıklanmıştır.

Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Öğretmenler için mesleki gelişim, bir öğretmenin mesleki bilgi ve becerileri, tutumları, inançları veya eylemlerinde farklılık yaratacak olayların toplamıdır. İlğan'a (2021) göre mesleki gelişim, öğretmenin hizmet içinde, öğretim işini daha nitelikli hale getirmek ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi amacıyla yapmış olduğu formal ve informal öğrenme, deneme, gelişme ve ilerleme faaliyetlerini kapsayan oldukça geniş bir kavramdır. Mesleki gelişim faaliyetleri üzerine pek çok farklı sınıflandırmalar karşımıza çıkmaktadır. Mesleki gelişim faaliyetlerinin türleri formal ve informal olarak iki farklı şekilde sınıflandırılabilir. Bu iki alan ise kendi içinde planlı ve anlık gelişmiş (tesadüfi) olarak iki alt boyuta sahiptir. Formal fırsatlarda, öğretmen dışındaki bir etkenin varlığı söz konusudur. Informal fırsatlar ise ağırlıklı olarak öğretmenin aktif faaliyetleri sonucunda gerçekleşir. Örneğin, hizmet içi eğitim kursları ve zorunlu seminerler, okul içinde görev alınan komisyon, kurul ve projeler formal mesleki gelişim faaliyetleri içinde değerlendirilebilir. Mentorluk ve koçluk türü uygulamalar, zümre meslektaşlar ile yürütülen ortak çalışmalar, kitap ve makale türü mesleki okumalar, internette yapılan araştırmalar, sosyal medyada eğitim uzmanları veya meslektaşlar ile sağlanan etkileşim, katılım sağlanan eğitim kongreleri, meslektaşlara ilişkin ders gözlemleri ise informal mesleki gelişim faaliyetleri içerisinde değerlendirilebilir.

Koridor tartışmaları veya çalışanlar arası, örneğin öğretmenler odasında gerçekleşen mesleki bir tartışma, gerçekleşen sohbetler hem informal hem de tesadüfi gelişen mesleki gelişim faaliyetleri olduğu ifade edilmektedir (Sywelem ve Witte, 2013). Formal mesleki gelişim faaliyetleri yanında informal mesleki gelişim faaliyetlerinde öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimi üzerine olumlu etkilere sahip olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin kavramsal gelişim, anlayış ve sınıf içi uygulamalarını geliştirmek için hem formal hem de informal faaliyetlere ihtiyaç duyulmaktadır. Mesleki gelişim faaliyetlerinin, çalışanların motivasyonunu arttırmanın yanı sıra, örgütsel bağlılık üzerinde de olumlu etkisi mevcuttur. Öğretmenin iş doyumuna olumlu yönde etki eden etkili mesleki gelişim faaliyetleri öğrenme sürecinde mesleki işbirliğinin ve etkileşimin önemini vurgular (Kennedy, 2014). Öğretmenler kadar müdürlerin de mesleki gelişimi önemli bir mesleki unsur olarak göz

önünde bulundurmaları gerekmektedir. Mesleki gelişimin etkili bir şekilde uygulanmasında birkaç unsur önem taşır. Bunlar; öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması, öğretmenlerin faaliyetleri uygulamada istekli olması, okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerini özendirilmesi ve katılımı teşvik etmesi, öğretmenlerin gelişimleri hakkında geri bildirim almasıdır (Sywelem ve Witte, 2013).

Öğretmenlerin meslek hayatlarında kendilerini güncel tutmasını sağlayan sürekli mesleki gelişim faaliyetleri (MGF), uzun süredir öğretmenlerin sorgulama anlayışlarını, sınıf uygulamalarını ve inançlarını geliştirmeye odaklanmıştır (Swan, 2006). Yıllar geçtikçe, MGF tasarımları öğretmenleri inançlarını değiştirmeye ikna etmeye çalışmaktan ve bunun yerine uygulamayla ilgili bilgilerinden "şüphe etme, yansıtma ve yeniden yapılandırma" fırsatları sağlamaya doğru değişmiştir (Wilson ve Cooney 2002, s. 132). Dahası, MGF programlarının incelenmesi, öğretmen öğrenmesi ve uygulama değişikliğine gidilmesini hedefler. Eğitim, öğretim ve yaşam boyu öğrenme, öğretmenliği meslek olarak seçmiş profesyoneller için günümüzün hızla değişen dünyasında bitmeyen bir süreçtir. Mesleki gelişim, bir derece kazanıp bir kariyere başladıktan sonra durmadan devam etmesi gerektiğine inanılan bir kavramdır. Mesleki gelişim faaliyetleri aracılığıyla, kariyer odaklı bireyler becerilerini sürekli olarak geliştirebilir ve işlerinde daha yetkin hale gelebilir. Okul liderlerinin öğretmenleri mesleki gelişimi sürdürmeye teşvik etmeleri, sadece öğrencileri için en iyi öğrenme çıktıları sağlamak için değil, aynı zamanda onların çeşitli alanlarda daha etkili ve tatmin olmaları açısından özellikle önemlidir. Eğitimciler, mesleki gelişim yoluyla yeni öğretim stratejilerini keşfettiklerinde, sınıfa geri dönebilir ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına daha iyi uymasını için ders stillerinde ve müfredatlarında değişiklikler yapabilirler. Öğretmenler için mesleki gelişim, eğitimcileri yeni sunum yöntemlerine, değerlendirme stillerine ve kayıt tutma stratejilerini göz önünde bulundurarak sunumlarında ve ders değerlendirmelerinde onları daha etkili hale getirir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, kuşkusuz dinamik bir alandır ve sürekli değişim içindedir. Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenin belirtilmiş ihtiyaçları üzerine inşa edilir ve farklı motivasyonlar tarafından tetiklenir (Balduzzi, 2007). İlğan (2013)'a göre nitelikli öğretmenlerin, öğrenci başarısı üzerinde oldukça büyük bir etkisi vardır. Başarılı yeni nesiller yetiştirmenin yolu nitelikli öğretmen yetiştirmekten geçer. Bir öğretmenin donanımlı olması, katıldığı MGF'nin toplamı ile açıklanabilir. Bununla birlikte, MGF katılım oranı mesleki bağlamlara doğrudan bağlıdır. Ekip işi olarak düşünülen öğretmenlik genellikle gayri resmi bir hizmet için eğitim yoluna dönüşmüştür. Bu bakış açısına göre öğretmenlerin mesleki gelişimi; çevreye, örgüt kültürüne (kurallar, uygulamalar, alışkanlıklar vb.), meslektaşlara ve veli ilişkilerine sıkı sıkıya bağlıdır (Balduzzi, 2007). Bu çalışma, öğretmenlerin ait olduğu örgüte güven duymasının, MGF katılımını arttıracak hipotezine dayanmaktadır. Bu bağlamda örgüt içinde çalışanların kurumlarına, yöneticilerine ve meslektaşlarına duyacakları güvenin; çalışanların işlerini daha nitelikli ve özverili şekilde yerine getirmek adına daha fazla sayı ve sıklıkta formal ve informal MG faaliyetlerine katılacaklarından hareket edilmiştir. Yapılan alanyazın taramasında örgütsel güven ile öğretmenlerin katıldığı MG faaliyetlerinin sayısı ve sıklığı arasındaki ilişkinin konu edinildiği çalışmaya rastlanmamış olması dolayısıyla bu çalışmanın alana katkı sunma potansiyeli olduğu umulmaktadır. Bu araştırma, eğitimcilerin örgütsel güven algılarının katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri arasındaki ilişki üzerinde durmaktadır. Alanyazın taraması yapıldığında, örgütsel güven ve mesleki gelişim faaliyetleri kavramlarının birtakım çalışmalarda farklı değişkenlerle (Çalışkan, 2018; Altaş, 2013; İlğan, 2020; Çetin, 2021; Koçak, 2019; Akyürek, 2017; Ersan, 2018) ele alındığı görülmektedir. Ancak literatürde eğitimcilerin örgütsel güven algılarının mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır.

Buradan hareketle bu çalışmanın problem cümlesi, örgütsel güvenin, eğitimcilerin katıldığı MG faaliyetleri süresi üzerinde anlamlı etkisi var mıdır, şeklinde belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

- 1) Eğitimcilerin katıldıkları MG faaliyetlerinin türü ve sıklığı nedir? Bu sıklık, eğitimcilerin cinsiyeti, medeni durumu, mesleki kıdemi ve mezun oldukları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Eğitimcilerin örgütsel güven algıları ne düzeydedir? Bu düzey, eğitimcilerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, branşı ve görev yaptığı kurum düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Eğitimcilerin örgütsel güven algıları, katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmının modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizlerinin nasıl yapıldığına ilişkin açıklamalar verilmiştir.

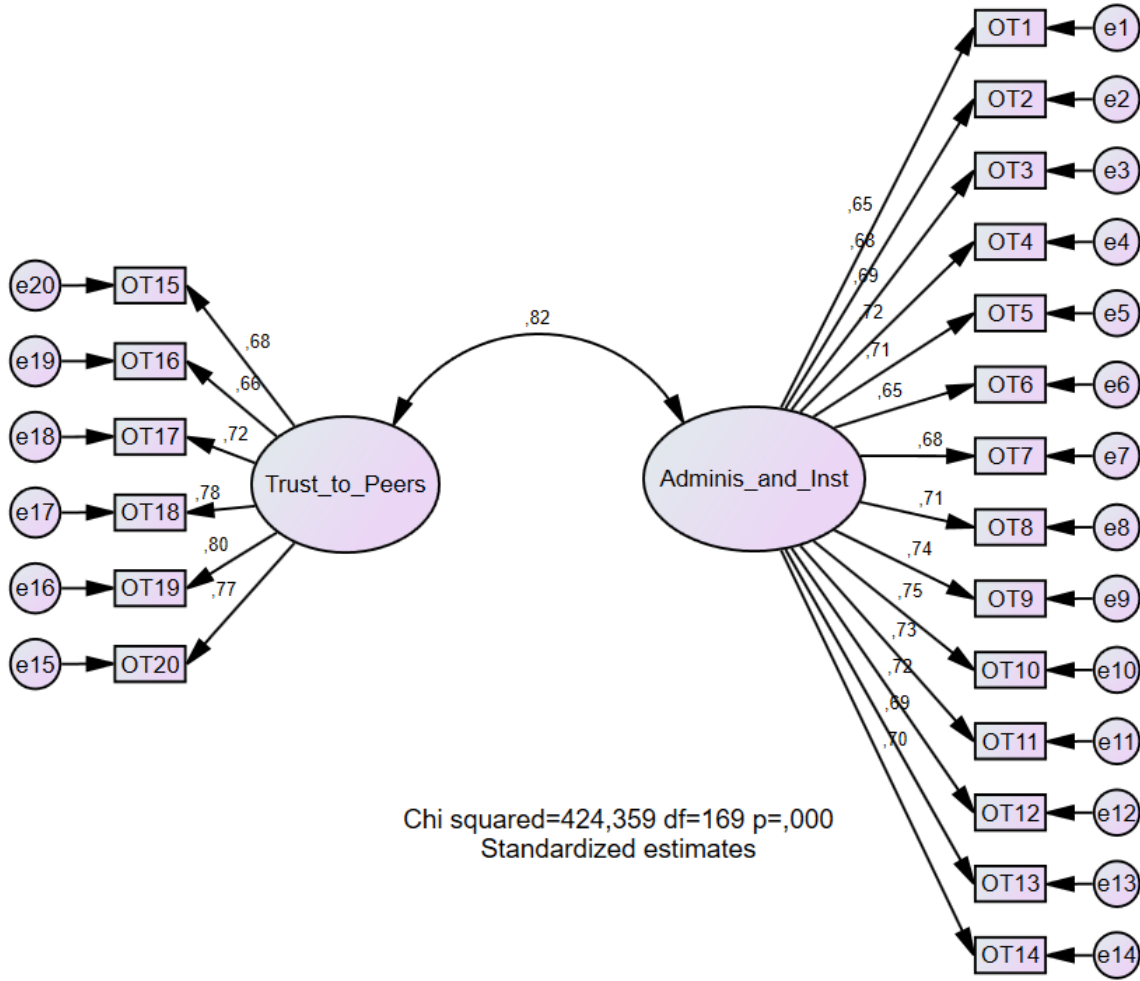
Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket ve bir ölçek kullanılmıştır. Öncelikle, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik cinsiyet, medeni durum, toplam mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve eğitim düzeyi sorularına anket bölümünde yer verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeyleri 14 anket sorusuyla ölçülmüştür. Bu sorular; okul müdürünüzün derslerinizi gözlemek amacıyla son bir yılda katıldığı ders sayısı, farklı yaklaşımlar ve örnek uygulamalar görmek amacıyla son bir yılda meslektaşınızı gözlediğiniz ders sayısı gibi maddeleri içermektedir. Yaşar Üniversitesi Etik Komisyonunun 03/05/2021 tarihli 6 numaralı toplantısında çalışmaya etik kurul onayı verilmiştir.

“Örgütsel güven”in ölçümü Omarov (2009) tarafından geliştirilen ölçekle yapılmıştır. Bu ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; yöneticiye duyulan güven, kuruma duyulan güven ve meslektaşlara duyulan güven boyutlarıdır. Ölçekte yöneticiye duyulan güveni ölçmeye yönelik 8, kuruma duyulan güveni ölçmek için 6 ve çalışma arkadaşlarına duyulan güveni ölçmek için 6 sorudan oluşmak üzere toplam 20 ifadeye yer verilmektedir. Araştırmada kullanılan ölçekte öğretmenlik mesleğine dair uyarlamalar yapılmıştır ve 5’li Likert ölçek tipi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan katılma düzeyleri ‘büyük ölçüde katılmıyorum, katılmıyorum, ne katılıyorum ne de katılmam, katılıyorum, büyük ölçüde katılıyorum’ ifadeleriyle belirtilmiştir. Ölçek ifadelerinin tamamı olumlu olup, yüksek puan yüksek örgütsel güvenin göstergesidir.

Bu araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik kapsamında verilerin ilk yarısıyla açıcı faktör analizi (AFA), ikinci yarısıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Buna göre AFA yapılmadan önce verinin normalliğini ve AFA’ya uygunluğunu ölçen Bartlett ve KMO testleri incelenmiştir. Buna göre KMO’nun .97 ve Bartlett testinin ise (.000) anlamlı çıkması, verinin AFA’ya uygun olduğunu göstermektedir. Örgütsel güven ölçeğine yönelik yapılan ilk AFA’da dik döndürme sonucunda ölçeğin iki faktör altında makul (kararlı) bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Omarov (2009) tarafından geliştirilen ölçek Akyürek’in (2017) çalışmasında ve bu çalışmada birbirini destekler nitelikte yöneticiye ve öğüte güven ile çalışma arkadaşlarına güven olmak üzere iki boyutlu olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre 1-14 arası maddeler *yönetmel ve kurumsal güven* boyutunu, 15-20 arası maddeler ise *çalışma arkadaşlarına güven*’i oluşturmaktadır. Yönetmel ve kurumsal güven boyutu 14 maddeden oluşmakta; boyutların faktör yük değerleri .86 ile .68 arasında, madde toplam korelasyon değerleri .88 ile .72 arasında ortaya çıkmış; boyutun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .97 şeklinde hesaplanmış, açıkladığı varyans ise %47,48’idir. Örgütsel güven ölçeğinin ikinci boyutu olan çalışma arkadaşlarına güven ise 6 maddeden oluşmakta; boyutun faktör yük değerleri .82 ile .68 arasında, madde toplam korelasyon değerleri ise .87 ile .74 arasında ortaya çıkmış; boyutun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .95 şeklinde hesaplanmış, açıkladığı varyans ise %28,51’dir. Buna göre örgütsel güven ölçeği toplam varyansın %75,9’unu açıklamakta olup, ölçeğin toplamına yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .97 şeklinde hesaplanmıştır. Bu değerlere göre bu araştırma kapsamında yapılan ölçümün geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Örgütsel güven ölçeği kapsamında toplanan verilerin ikinci yarısı üzerinde AFA temelinde ortaya çıkan iki faktörlü yapının DFA’da doğrulandığı ve kabul edilebilir düzeyde uyum indeksleri verdiği ortaya çıkmıştır. Buna göre Şekil 1’de örgütsel güven ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri verilmiştir.



Şekil 1. Örgütsel güven ölçeğine ilişkin maddelerin faktör yük değerleri

Şekil 1'den görüleceği üzere, yönetsel ve kurumsal güven boyutuna ilişkin maddelerin faktör yük değerleri .75 ile .65 arasında, çalışma arkadaşlarına güven boyutunun faktör yük değerlerinin ise .80 ile .66 arasında olmak üzere, görece yüksek faktör yük değerlerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Örgütsel güven ölçeğinde yer alan tüm maddelerin t değerlerinin de anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/sd 'nin $424.36 / 169 = 2,5$ olarak iyi uyum düzeyinde sonuç ortaya çıkmıştır. NFI= .84 ve CFI= .89 ve RMSEA= .085 olmak üzere kabul edilebilir düzeyde uyum değerleri ortaya çıkmıştır. Buna göre iki boyutlu şekilde ortaya konulan örgütsel güven ölçeğinin makul düzeyde indeks değerlerine sahip olduğu ifade edilebilir.

Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarı yılında Ege bölgesindeki bir ilde görev yapan öğretmenler ve vakıf üniversitesinde görevli okutmanlar oluşturmuştur. Araştırma evreninin tamamına ulaşmak amacıyla çevrimiçi düzenlenen veri toplama aracı, mail yoluyla öğretmen ve okutmanlara ulaştırılmıştır. Ancak araştırmaya katılım gönüllülük esasıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda 415 öğretmenden ve 115 okutman çalışmanın katılımcılarını oluşturmuşlardır. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 1'de okutmanların ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin 109'u (%26,26) erkek, 306'sı (%73,73) kadın; 103'ü (%24,81) bekar, 312'si (%75,18) evlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve medeni duruma göre dengeli bir dağılım göstermediği söylenebilir. Ayrıca bu öğretmenlerin 47'si (%11,32) 1-5 yıl, 87'si (%20,96) 6-10 yıl, 118'i (%28,43) 11-15 yıl, 63'ü (%15,18) 16-20 yıl ve 100'ü (%24,09) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin 34'ü (%8,19) okulöncesi, 160'ı (%38,55) ilkököl, 185'i (%44,60) ortaokul ve 36'sı (%8,70) liselerde görev yapmaktadır. Eğitim düzeyi söz konusu olduğunda bahsi geçen

öğretmenlerin 313'ü (%75,42) lisans mezunu, 52'si (%12.54) yüksek lisans öğrencisi ve 50'si (%12.04) yüksek lisans mezunudur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Alt değişkenler	N	(f)%
Cinsiyet	Erkek	109	26.26
	Kadın	306	73.73
	Toplam	415	100
Medeni Durum	Bekar	103	24.81
	Evli	312	75.18
	Toplam	415	100
Toplam Mesleki Kıdem	1-5 yıl	47	11.32
	6-10 yıl	87	20.96
	11-15 yıl	118	28.43
	16-20 yıl	63	15.18
	21+ yıl	100	24.09
	Toplam	415	100
Çalıştığı Kademe Türü	Okulöncesi	34	8.19
	İlkokul	160	38.55
	Ortaokul	185	44.60
	Lise	36	8.70
	Toplam	415	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	313	75.42
	Yüksek Lisans öğrencisi	52	12.54
	Yüksek Lisans mezunu	50	12.04
	Toplam	415	100

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Okutmanlara Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Alt değişkenler	N	(f)%
Cinsiyet	Erkek	25	21.70
	Kadın	90	73.30
	Toplam	115	100
Medeni Durum	Bekar	57	49.6
	Evli	58	50.4
	Toplam	109	100
Toplam Mesleki Kıdem	1-5 yıl	24	20.9
	6-10 yıl	35	30.4
	11-15 yıl	26	22.6
	16-20 yıl	24	20.9
	21+ yıl	6	5.2
	Toplam	415	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	23	20
	Yüksek Lisans	85	73.9
	Doktora	7	6.1
	Toplam	115	100

Tablo 2'den görüleceği üzere, araştırmanın diğer katılımcı grubu olan okutmanların büyük çoğunluğunun kadın ve mesleki kıdemlerinin öğretmenlere kıyasla daha düşük, eğitim düzeylerinin ise daha yüksek olduğu görülmektedir.

BULGULAR

Öğretmen ve okutmanların katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen ve Okutmanların Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Öğretmen		Okutman	
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx
1) 2021 yılı Bahar döneminde verdiğiniz haftalık toplam ders saati:	25.53	7.16	17.37	4.33
2) Okulda ve okul dışında ders hazırlıkları ve planlaması için harcadığınız ortalama süre (haftalık saat):	4.35	3.62	7.37	3.82
3) Meslektaşlar ile mesleki faaliyetler için harcadığınız ortalama süre (haftalık saat):	3.09	3.45	4.27	2.88
4) Öğrenci çalışmaları, ödevleri ve sınavlarını inceleme ve geri bildirim vermek için harcadığınız ortalama süre (haftalık saat):	4.97	7.01	8.37	4.14
5) Araştırma – geliştirme ve proje üretme faaliyetleri için harcadığınız ortalama süre (haftalık saat):	3.13	2.99	4.44	2.89
6) Danışmanlık ve kulüpler için harcadığınız ortalama süre (haftalık saat):	2.06	2.07	3.39	2.58
7) Mesleki gelişim amaçlı son bir yılda online veya yüz yüze katıldığınız kurs / seminer / konferans vb. türdeki etkinlik sayısı?	2.63	1.59	4.49	.98
8) Diğer öğretmenler ile bilgi alışverişinde bulunduğunuz faaliyet / etkinlik sayısı?	2.98	1.54	4.03	1.31
9) Farklı yaklaşımlar ve örnek uygulamalar görmek amacıyla son bir yılda meslektaşınızı gözlediğiniz ders sayısı?	1.95	1.74	2.63	1.60
10) Mesleki gelişim amaçlı, son bir yılda sosyal medyada takip ettiğiniz uzman veya grup sayısı?	3.26	1.57	3.85	1.76
11) Okul müdürünüzün / yöneticinizin derslerinizi gözlemek amacıyla son bir yılda katıldığı ders sayısı?	1.26	1.54	2.14	1.05
12) 7 ile 11 arası sorularda yer alan mesleki gelişim faaliyetleri, sınıf içinde öğretim performansınızı (mesleğinizi daha nitelikli şekilde yerine getirmede) ne ölçüde olumlu etkisi oldu?	3.87	1.06	4.60	.73
13) Mesleki yaşantınız boyunca katılmış olduğunuz Mesleki Gelişim (MG) faaliyetlerinden hareketle; faaliyetlerin, bilgi beceri ve öğretim uygulamalarınızı geliştireceğine, öğrenci öğrenmesini ve başarısını artırıp artırmayacağına ilişkin görüşünüz nedir?	3.74	1.09	4.58	.74

Tablo 3'ten görüleceği üzere, katılımcı öğretmenlerin haftalık ortalama $\bar{X} = 25,5$ saat, okutmanların ise, öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde $\bar{X} = 17,37$ saat ders vermektedir. Okulda ve okul dışında ders hazırlıkları ve planlaması için öğretmenler haftalık ortalama $\bar{X} = 4,35$ saat, okutmanlar ise $\bar{X} = 7,37$ saat zaman harcamaktadır. Meslektaşlar ile mesleki faaliyetler için öğretmenler haftalık ortalama $\bar{X} = 3,09$ saat, okutmanlar ise $\bar{X} = 4,27$ saat zaman harcamışlardır. Buna göre okutmanların öğretmenlere kıyasla meslektaşları ile daha fazla iş birliği faaliyeti içerisinde oldukları ifade edilebilir. Öğrenci çalışmaları, ödevleri ve sınavlarını inceleme ve geri bildirim vermek için öğretmenler haftalık ortalama $\bar{X} = 4,97$ saat, okutmanlar ise $\bar{X} = 8,37$ saat zaman harcamışlardır. Buna göre okutmanların ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine öğretmenlere kıyasla daha fazla zaman harcadıkları ifade edilebilir. Araştırma – geliştirme ve proje üretme faaliyetlerine öğretmenler haftalık ortalama $\bar{X} = 3,13$, okutmanlar ise $\bar{X} = 4,44$ saat süre ayırmaktadırlar. Danışmanlık ve kulüp faaliyetleri için öğretmenler haftalık ortalama $\bar{X} = 2,06$, okutmanlar ise $\bar{X} = 3,39$ saat süre ayırmaktadırlar. Buna göre okutmanların araştırma ve geliştirme faaliyetleri ile danışmanlık ve kulüp faaliyetlerinde öğretmenlere kıyasla daha fazla zaman ayırdıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin son bir yılda mesleki gelişim amaçlı online veya yüz yüze katıldığı kurs / seminer / konferans vb. türdeki etkinlik sayısı ortalaması $\bar{X} = 2,63$ iken, okutmanlar için ise bu değer, öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir miktar olmak üzere, $\bar{X} = 4,49$ şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %28'inin bir ve altında online veya yüz yüze mesleki gelişim faaliyetine katıldıkları, bu sayının ise gelişmiş ülke öğretmenleriyle

kıyaslandığında görece düşük olduğu çıkarımından bulunmak mümkündür. Son bir yıl içerisinde öğretmenler meslektaşlar ile ortalama $\bar{X} = 2.98$ adet bilgi alışverişinde buldukları faaliyet / etkinlik içerisinde yer almışken, okutmanları için ise bu sayı, görece yüksek olmak üzere, $\bar{X} = 4.03$ şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre okutmanlar öğretmenlere kıyasla meslektaşları ile daha fazla iş birliği faaliyetleri yürütmüşlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin %18'inin, düşük bir oranda, meslektaşları ile bir kez veya hiç bilgi alışverişinde bulunmadıkları, okutmanlar için ise bu oranın %4,3 olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin akranlarıyla mesleki iş birliği içerisinde bulunmaları öğretim niteliğini artıran bir unsur olması dolayısıyla, işbirliği sayısının artırılması önem arz etmektedir.

Farklı yaklaşımlar ve örnek uygulamalar görmek amacıyla son bir yılda öğretmenler meslektaşlarının ortalama olarak $\bar{X} = 1.95$, yaklaşık iki dersini; okutmanlar ise $\bar{X} = 2.63$, yaklaşık olarak üç ders saati, meslektaşlarının dersini gözlemişlerdir. Öğretmenlerin %30'u ve okutmanların ise %25,2'si son bir yıl içerisinde herhangi bir meslektaşının dersini gözlememiştir. Meslektaşların derslerini gözlemek, onların öğretim sürecinde kullandıkları kendilerine özgü özel öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımların diğer meslektaşlar tarafından gözlenmek suretiyle örnek alınması oldukça etkili ve iş içine yerleştirilmiş bir mesleki gelişim aracıdır. Bu kapsamda okutmanların meslektaşlarının makul sayıda derslerini gözledikleri, öğretmenlerin ise görece az sayıda ders gözlemi yaptıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim amacıyla sosyal medyada ortalama $\bar{X} = 3.26$, okutmanların ise $\bar{X} = 3.85$ eğitim uzmanını takip ettikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre okutmanların öğretmenlere kıyasla sosyal medyada daha fazla sayıda uzmanı takip ettikleri ortaya çıkmıştır.

Okul müdürü, okulunda görev yapan öğretmenleri son bir yıl içerisinde ortalama $\bar{X} = 1.26$ kez, okutmanları denetlemekle görevli yöneticilerinin ise ortalama $\bar{X} = 2.14$ kez derslerini gözlemiştir. Öğretim faaliyetlerinde okul müdürü veya diğer eğitim yöneticilerinin sınıfın içinde neler olup bittiğini, öğretmenin okulun vizyon ve misyonu kapsamında öğretim yapıp yapmadığını incelenmesi önem arz etmektedir. Öğretmenin / okutmanın öğretim performansı ve verdiği öğretim hizmetinin niteliğinin ölçülmesi büyük ölçüde ders gözlemlerine bağlı olmakla birlikte; okul müdürünün son bir yıl içerisinde ders gözlemi yapmadığını ifade eden öğretmen oranı, yarıya yakın bir oranda, %43 iken, okutmanlarda bu oran ise %2,6 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Tablo 3'te yer alan 7 ile 11 arasındaki beş soruda eğitimcilerin katıldığı mesleki gelişim faaliyetleri sınıf içinde öğretim performansını ne ölçüde olumlu etkilediğine ilişkin sorunun seçenekleri olumlu etkisi; a) olmadı, b) az oldu, c) kısmen oldu, d) makul düzeyde oldu, e) çok oldu şeklindedir. Buna göre öğretmenler ölçeğe cevap verdikleri zaman itibarıyla son bir yıl içerisinde katılmış oldukları mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretim performanslarını makul düzeyde olumlu şekilde etkilediği şeklinde algıya sahip oldukları, okutmanların ise son bir yıl içerisinde katılmış oldukları mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretim performanslarını oldukça olumlu şekilde etkilediği algısında oldukları ortaya çıkmıştır. Tablo 3'te yer alan son soruda, katılımcılara mesleki kariyerleri süresince katılmış oldukları mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek suretiyle öğrenci öğrenmesini ve başarısını artırma bağlamındaki işlevine ilişkin seçenekler MG faaliyetleri belirtilen işlevi gerçekleştirmekte; a) yetersizdir, b) sınırlı işleve sahiptir, c) ortalama düzeyde işleve sahiptir, d) yeterli işleve sahiptir, e) oldukça yeterli işleve sahiptir, şeklindedir. Buna göre öğretmenler mesleki kariyerleri süresince katılmış oldukları mesleki gelişim faaliyetlerinin *yeterli işleve sahip olduğu* görüşünde iken, okutmanların ise *oldukça yeterli bir işleve sahip olduğu* görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin katılmış olduğu mesleki gelişim faaliyetlerinin cinsiyetleri ve medeni durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'ten görüleceği üzere, erkek öğretmenlerin kadınlara [$t_{(413)} = 2.865$; $p = .005$], bekar öğretmenlerin ise evlilere [$t_{(416)} = 3.40$; $p = .001$] kıyasla daha fazla mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları ortaya çıkmıştır. Okutmanların katıldığı mesleki gelişim faaliyeti sayısının cinsiyet [$t_{(113)} = 0.006$; $p = .995$] ve medeni duruma göre [$t_{(113)} = .59$; $p = .56$] farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Eğitimcilerin katıldığı MG faaliyetleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon tekniği ile incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin ($r = .054$; $p = .27$) ve okutmanların ($r = .10$; $p = .29$), katıldığı MG faaliyetlerinin toplamı ile mesleki kıdemleri arasında pozitif yönlü olmakla birlikte, çok düşük düzeyde ve

anlamsız bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre kıdem ile katılım sağlanan MG faaliyetleri arasında herhangi bir ilişki söz konusu değildir.

Tablo 4. Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Cinsiyet ve Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Değişken	n	X	ss	sd	t	p
Öğretmenlerin katılmış olduğu MG faaliyetlerinin toplamı	Kadın	306	28.38	15.38	413	2.85	.005
	Erkek	109	33.19	14.42			
	Evli	312	28.20	14.95			
Okutmanların katılmış olduğu MG faaliyetlerinin toplamı	Bekar	103	34.02	15.44	416	3.40	.001
	Kadın	90	49.50	14.15	113	.006	.995
	Erkek	25	49.52	11.63			
Evli	58	50.24	13.31				
	Bekar	57	48.75	13.95	113	.59	.56

Eğitimcilerin katıldığı MG faaliyetlerinin en son mezun oldukları eğitim düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin [$F_{(2-412)} = 3.13, p = .045$] ve okutmanların [$F_{(2-112)} = 3.13, p = .75$] katıldığı MG faaliyetlerinin en son mezun oldukları eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin örgütsel güven algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Eğitimcilerin Örgütsel Güven Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar / Ölçekler	Öğretmen		Okutman	
	\bar{X}	Sx	\bar{X}	Sx
1) Yönetmel ve kurumsal güven	4.14	.71	4.50	.64
2) Çalışma arkadaşlarına güven	4.22	.66	4.33	.67
3) Örgütsel güven toplam	4.16	.65	4.45	.53

Tablo 5'te yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin yönetmel ve kurumsal güven düzeylerine ilişkin algılarının yüksek ($\bar{X} = 3.26$), çalışma arkadaşlarına güven algılarının ise görece daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okutmanların örgütsel güven algılarına ilişkin istatistikler incelendiğinde, hem yönetmel ve kurumsal güven algılarının ($\bar{X} = 4.55$), hem çalışma arkadaşlarına güven algısının oldukça yüksek ($\bar{X} = 4.33$) olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin örgütsel güven algılarının cinsiyetleri ve medeni durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitimcilerin Örgütsel Güven Algılarının Cinsiyet ve Medeni Duruma Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Değişken	n	X	ss	sd	T	p
Öğretmenlerin örgütsel güven algısı	Kadın	306	4.19	.60	413	1.70	.089
	Erkek	109	4.07	.78			
	Evli	312	4.18	.67			
	Bekar	103	4.10	.61			
Okutmanların örgütsel güven algıları	Kadın	90	4.43	.57	113	.591	.556
	Erkek	25	4.51	.35			
	Evli	58	4.42	.60			
	Bekar	57	4.48	.44			

Tablo 6'dan görüleceği üzere öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyetleri [$t_{(413)} = 1.70; p = .089$] ve medeni durumlarına göre [$t_{(413)} = 1.03; p = .305$], benzer şekilde okutmanların da örgütsel güven algılarının cinsiyetleri [$t_{(113)} = .57; p = .556$] ve medeni durumlarına göre [$t_{(113)} = .57; p = .57$] anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Eğitimcilerin örgütsel güven düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon tekniği ile incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin ($r = .033; p = .51$) ve okutmanların ($r = .086; p = .36$), örgütsel güven

düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında pozitif yönlü olmakla birlikte, çok düşük düzeyde ve anlamsız bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre kıdem ile örgütsel güven algısı arasında herhangi bir ilişki söz konusu değildir.

Eğitimcilerin örgütsel güven algılarının en son mezun oldukları eğitim düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları mezuniyet düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte olup [$F_{(2-412)} = 5.73, p = .004$], lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel güven algılarının ($\bar{X} = 84.43$), yüksek lisans öğrenimine devam eden öğretmenlerden ($\bar{X} = 78.58$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okutmanların [$F_{(2-112)} = .375, p = .69$] örgütsel güven algılarının ise eğitim düzeyine göre düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

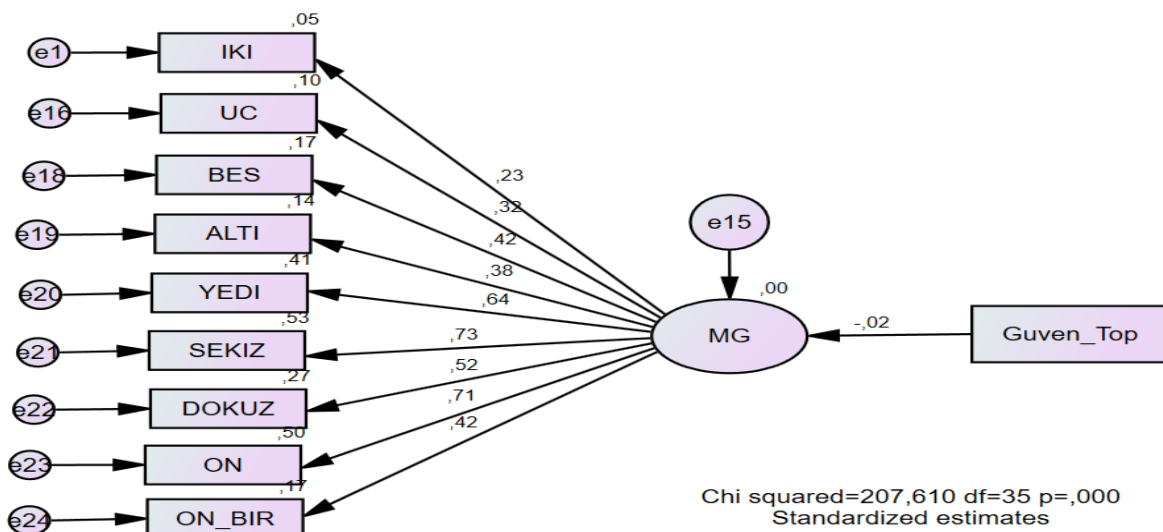
Öğretmen ve okutmanların örgütsel güven düzeyleri ile katılmış oldukları mesleki gelişim düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizleri Tablo 7’de verilmiştir. Mesleki gelişime ilişkin analizler, Tablo 3’te 3-11 arası soruların toplam puanları üzerinden yapılmıştır.

Tablo 7. Öğretmen ve Okutmanların Örgütsel Güven Düzeyleri ile Katılmış Oldukları Mesleki Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Analizler

Bağımlı Değişken		n	X	ss	sd	T	p
Örgütsel Güven	Öğretmen	415	4.1614	.65634	218.67	4.86	.000
	Okutman	115	4.4500	.53443			
Mesleki Gelişim	Öğretmen	415	29.6470	15.26881	528	12.63	.000
	Okutman	115	49.5043	13.59655			

Tablo 7’den görüleceği üzere, okutmanların hem örgütsel güven [$t_{(218.67)} = 4.86; p < .01$] algılarının hem de mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeylerinin [$t_{(528)} = 12.63; p < .01$] öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının, MG faaliyetlerine katılım süresini olumlu yönde etkilediğine ilişkin hipotezin test edilmesi amacıyla yapılan yol analizi sonuçları Şekil 2’de verilmiştir. Örgütsel güven ölçeği iki alt boyuttan oluşmakta olup, ilk modelde örgütsel güven ölçeğinin iki alt boyutundan (yönetsel ve kurumsal güven, çalışma arkadaşlarına güven) elde edilen toplam puanlar birer gösterge olarak modele dahil edilmiş ve analiz edilmiştir.



Şekil 2. Örgütsel Güvenin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımı Yordamasına İlişkin Yol Analizi Sonuçları

Yapılan analizde yönetsel ve kurumsal güven ile örgütsel güven ölçeğinin toplam puanları arasındaki standardize edilmiş katsayının ($\beta = 1.73$), iki değişken arasında yüksek düzeyde korelasyon olması dolayısıyla, 1’in üzerinde çıkmıştır. Bunun üzerine öğretmenler ve okutmanlar için analizlerin örgütsel güven ölçeğinin toplam puanları üzerinden yapılmasına karar verilmiştir. Mesleki gelişim ölçeğindeki göstergeler (faaliyetler) Tablo 3’te yer alan iki ile on bir arasındaki maddelerden oluşmuş olup, Şekil 2’deki göstergeler Tablo 3 ile aynı

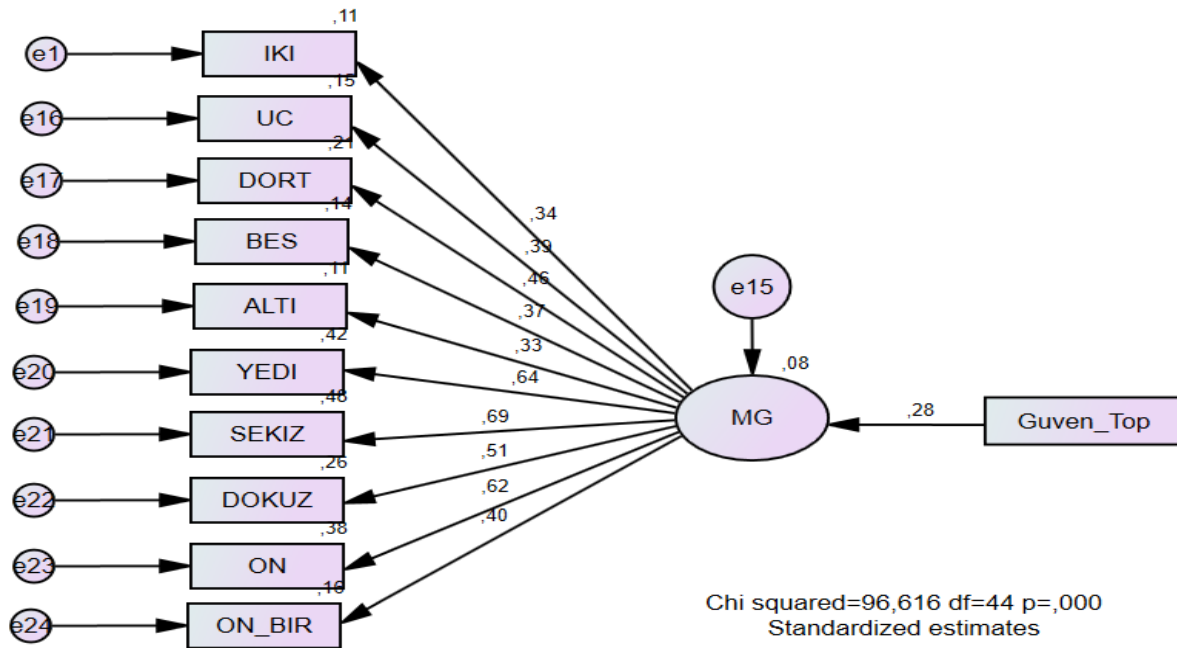
madde sırasında verilmiştir. İlk yapılan analizde MG'ye ilişkin dördüncü maddenin (öğrenci çalışmaları, ödevleri ve sınavlarını inceleme ve geri bildirim vermek için harcadığınız haftalık ortalama saat) anlamlı çıkmamasının ardından dördüncü madde analizden çıkarılmış ve analize kalan maddeler üzerinden devam edilmiştir.

Şekil 2'den görüleceği üzere, MG ölçeğindeki göstergeler (faaliyetler) ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkileri $\lambda = 0.23$ ile 0.73 arasındadır. MG ölçeğinden faaliyetlere (madde iki ile on bir arası) giden ilişkilere ait t-değerlerinin anlamlı olmakla birlikte, çalışmanın ana hipotezi (öğretmenlerin örgütsel güven algılarının onların mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını olumlu şekilde yordamaktadır) reddedilmiştir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır ($\beta = -.02$; $p = .67$). Modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algılarının Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetlerini Yordamasına İlişkin Modelin Uyum İndeks Değerleri

X ²	SD	P-Değeri	CFI	NFI	TLI	IFI	SRMR	RMSEA
207.61	35	0.000	.77	.74	.70	.77	.080	.109

Tablo 7'de görüldüğü üzere, $X^2 / sd = 5.93$ şeklinde orta düzeyde uyum katsayısı vermekle birlikte, diğer uyum indekslerinin ise düşük düzeyde ortaya çıkmıştır. Model ile veri arasındaki değerler dikkate alındığında araştırma kapsamında ortaya konulan modelim öğretmenler için geçerli olmadığı ortaya çıkmıştır. Okutmanların örgütsel güven algılarının, MG faaliyetlerine katılım süresini olumlu yönde etkilediğine ilişkin hipotezin test edilmesi amacıyla yapılan yol analizi sonuçları Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Okutmanların Örgütsel Güvenlerinin Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılımlarını Yordamasına İlişkin Yol Analizi Sonuçları

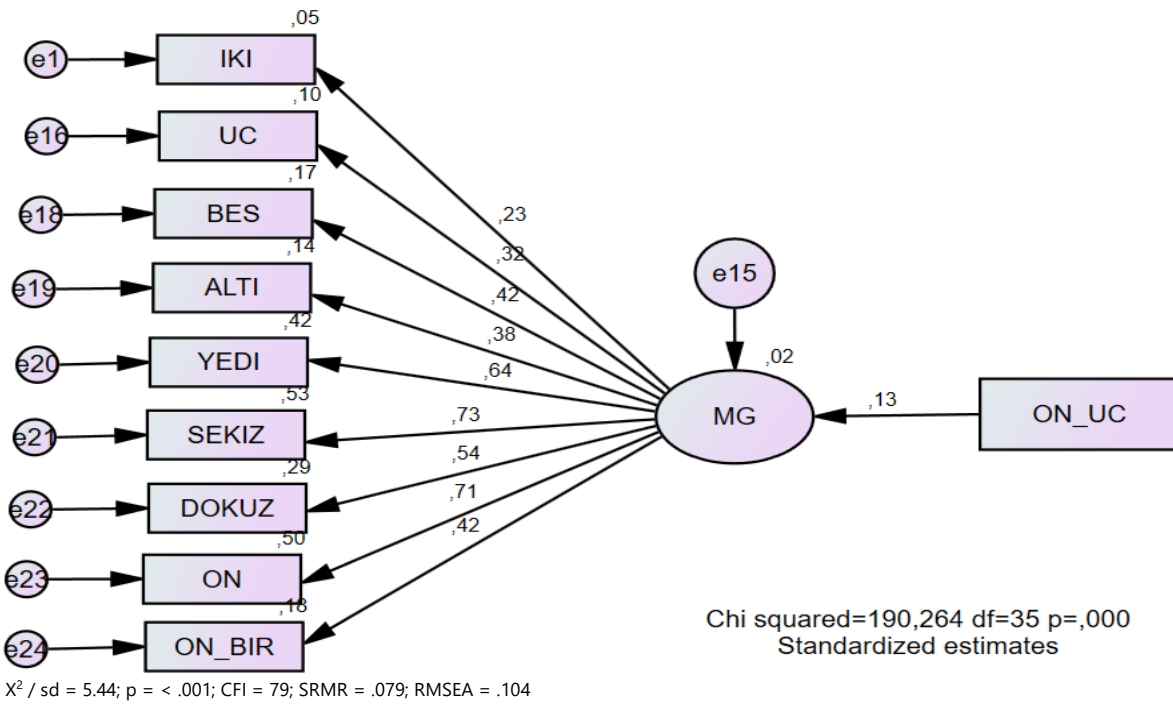
Şekil 3'ten görüleceği üzere, MG ölçeğindeki göstergeler (faaliyetler) ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiler $\lambda = 0.33$ ile 0.64 arasındadır. MG ölçeğinden faaliyetlere (madde iki ile on bir arası) giden ilişkilere ait t-değerlerinin anlamlı çıkmış, çalışmanın ana hipotezi (okutmanların örgütsel güven algılarının onların mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını olumlu şekilde yordamaktadır) kabul edilmiştir. Okutmanların örgütsel güven algıları ile katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri arasındaki standardize edilmiş beta katsayısı ($\beta = .28$; $p = .033$) şeklinde, hata varyansı = $.016$; $R^2 = .08$ şeklinde ortaya çıkmıştır. Bağımsız değişken olan "okutmanların örgütsel güven algıları"nın bağımlı değişken olan "mesleki gelişim faaliyetleri"ndeki varyansın %8'ini açıklamaktadır. Modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okutmanların Örgütsel Güven Algılarının Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetlerini Yordamasına İlişkin Modelin Uyum İndeks Değerleri

χ^2	SD	P-Değeri	CFI	NFI	TLI	IFI	SRMR	RMSEA
96.62	44	0.000	.75	.63	.68	.76	.080	.801

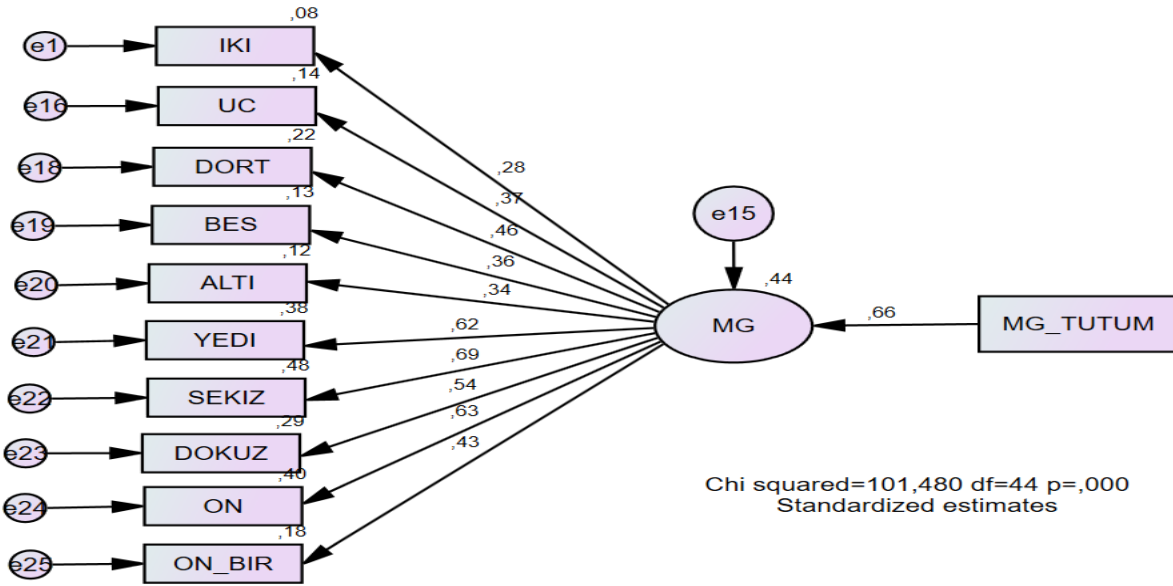
Tablo 8’de görüldüğü üzere, $\chi^2 / sd = 2.19$ şeklinde iyi düzeyde uyum katsayısı vermekle birlikte, diğer uyum indekslerinin ise düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Model ile veri arasındaki değerler dikkate alındığında araştırma kapsamında ortaya konulan modelin okutmanlar için kısmen geçerli olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin MG faaliyetlerine yönelik tutumlarının (Tablo 3’te 13. Soru), MG faaliyetlerine katılım süresini (Tablo 3’te 2 ile 11 arası sorular olup, dördüncü soru anlamlı ilişki vermediği için analiz dışında bırakılmıştır) olumlu yönde etkilediğine ilişkin hipotezin test edilmesi amacıyla yapılan yol analizi sonuçları Şekil 4’te verilmiştir.

**Şekil 4.** Öğretmenlerin MG Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının MG Faaliyetlerine Katılım Süresini Yordamasına İlişkin Yol Analizi Sonuçları

Şekil 4’ten görüleceği üzere, MG ölçeğindeki göstergeler (faaliyetler) ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiler $\lambda = 0.23$ ile 0.73 arasındadır. MG ölçeğinden faaliyetlere (madde iki ile on bir arası) giden ilişkilere ait t-değerleri anlamlı çıkmış, test edilen (öğretmenlerin MG faaliyetlerine yönelik tutumlarının MG faaliyetlerine katılım süresini olumlu şekilde yordar) hipotez kabul edilmekle birlikte ($\beta = .13; p = .043$; hata varyansı = $.047$), modelin açıkladığı varyans ($R^2 = .016$) %1.6 olmak üzere oldukça düşük bir miktarda ortaya çıkmış; modelin uyum katsayıları ise düşüktür.

Okutmanların MG faaliyetlerine yönelik tutumlarının (Tablo 3’te 13. Soru), MG faaliyetlerine katılım süresini (Tablo 3’te 2 ile 11 arası sorular) olumlu yönde etkileyeceğine ilişkin hipotezin test edilmesi amacıyla yapılan yol analizi sonuçları Şekil 5’te verilmiştir.



$\chi^2 / sd = 2.31; p = < .001; CFI = .76; SRMR = .079; RMSEA = .107$

Şekil 5. Okutmanların MG Faaliyetlerine Yönelik Tutumlarının MG Faaliyetlerine Katılım Süresini Yordamasına İlişkin Yol Analizi Sonuçları

Şekil 5'ten görüleceği üzere, MG ölçeğindeki göstergeler (faaliyetler) ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiler $\lambda = 0.28$ ile 0.69 arasındadır. MG ölçeğinden faaliyetlere (madde iki ile on bir arası) giden ilişkilere ait t-değerleri anlamlı çıkmış, test edilen (öğretmenlerin MG faaliyetlerine yönelik tutumlarının MG faaliyetlerine katılım süresini olumlu şekilde yordar) hipotez kabul edilmiştir ($\beta = .66; p = .009$; hata varyansı = $.36$). Modelin açıkladığı varyans ($R^2 = .44$) %44 olmak üzere makul bir miktarda ortaya çıkmış; modelin uyum katsayılarında χ^2 / sd oldukça iyi olmakla birlikte, diğer indekslerin ise tatmin edici olmadığı ortaya çıkmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin ders yüklerinin okutmanlara kıyasla daha yüksek olduğu, okutmanların da ders hazırlıkları için öğretmenlere kıyasla daha fazla zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okutmanların ders yüklerinin az olması onların ders hazırlıkları için daha fazla zaman ayırmasını imkân tanımış olabilir. Okutmanlar genel anlamda öğretmenler ile kıyaslandığında daha fazla miktarda mesleki gelişim faaliyetlerine katılmışlardır. Bu kapsamda okutmanların, mesleki gelişim faaliyeti olarak değerlendirilen öğrenci çalışmaları ve öğrencilere geri bildirim vermek için makul düzeyde zaman ayırmalarının sebebi olarak, yabancı dil öğretiminde etkili bir yaklaşım olan öğrencilere süregelen şekilde kısa ödev çalışmaları verilip bunlara ilişkin geri bildirim verilmesinden kaynaklanmış olabilir. Yine okutmanların etkili birer mesleki gelişim aracı olan meslektaşlar ile mesleki işbirliklerini öğretmenlere kıyasla daha fazla yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer meslektaşların derslerini gözlemek suretiyle meslektaşlarının kullandıkları özgün yöntem, teknik ve yaklaşımları görmek ve kendi sınıflarına uyarlamak gibi etkili bir mesleki gelişim aracı olan ders gözlemlerini, okutmanların öğretmenlere kıyasla daha fazla yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, betimsel istatistiklerden araştırmanın katılımcısı eğitimcilerin yaptıkları ders gözleminin yeterli olmadığı çıkarımında bulunmak mümkündür.

Araştırmanın katılımcıları olan öğretmen ve okutmanlar, katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin sınıf içi öğretim performanslarını artırdığı görüşünde olmakla birlikte, okutmanların görüşlerinin öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okutmanlar katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin sınıf içi öğretim performanslarını oldukça olumlu şekilde etkilediği görüşündedirler. Benzer şekilde, katılımcıların mesleki kariyerleri boyunca katılmış oldukları mesleki gelişim faaliyetlerinin bilgi ve becerilerini geliştireceği, öğrenci öğrenmesi ve başarısını artıracağına ilişkin görüşleri olumlu olmakla birlikte, özellikle okutmanların görüşlerinin oldukça olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bireyler tutumlarının davranışların yordayıcısı olduğu varsayılırsa, mesleki gelişim faaliyetlerinin işlevine ve öğretmenin mesleki, öğrencinin akademik yaşantısına olumlu katkı sunduğuna ilişkin tutumların mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı artırması oldukça olası bir

durumdur. Buradan hareketle eğitimcilerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin sahip oldukları tutumların olumlu olması arzulan bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın sonucunu destekleyen nitelikte olan alanyazında birçok çalışma, eğitimcilerin mesleki gelişim faaliyetlerini etkili buldukları görüşünün altını çizmiştir (Irgatoglu, 2021; Ruberto, 2003; Scott, 2002; Ünlü ve Sarıçoban, 2019; Yalçın İncik ve Akbay, 2018).

Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri cinsiyetleri ve medeni durumlarına göre karşılaştırıldığında, erkek öğretmenlerin kadınlara, bekar olanların da evlilere kıyasla daha fazla sayıda mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dair yapılan alanyazın taramasında çalışmanın bulgusundan farklı olarak Hürsen (2012) 'cinsiyet' değişkeninde, mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutum puan ortalamalarını kadın öğretmenlerde daha yüksek bulmuşken; bazı çalışmalarda (Irgatoglu, 2021; Ünlü ve Sarıçoban, 2019; Yalçın İncik ve Akbay, 2018) ise mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın cinsiyete farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Eğitimcilerin katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin miktarı ile kıdemleri arasında pozitif yönlü olmakla birlikte anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Buna göre genel anlamda hemen tüm meslekler için özellikle mesleki kariyerin başında, meslekte tutunabilmek için daha fazla sayıda mesleki gelişim faaliyetine katılım beklenen bir durum olmakla birlikte, bu araştırma kapsamında kıdem ile katılım düzeyi arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutum puanları ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşan çalışmaların yanında (Ruberto, 2003; Çelen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2016; Yalçın İncik ve Akbay, 2018); MG faaliyetlerine katılım düzeyinin, mesleki hizmet süresi daha az öğretmenlerde daha yüksek olduğu sonucuna varan bir çalışmaya da (Hürsen, 2012) rastlanmıştır. Hürsen'in bu çalışmasına benzer nitelikte olan Torff ve Session (2008) araştırmasında farklı mesleki hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin, MG faaliyetlerine yönelik farklı tutumlara sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni durumunda olan örgütsel güvene ilişkin öğretmen ve okutman algılarının oldukça yüksek çıkmasının arzu edilen ve istenen bir durum olduğu ifade edilebilir. Bu araştırma kapsamında iki boyutlu olarak kullanılan örgütsel güven ölçeğinde; anlamlılık farkına ilişkin analizler yapılmamakla birlikte, aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde öğretmenlerin çalışma arkadaşlarına olan güvenlerinin yönetsel ve kurumsal güvene kıyasla yüksek olmakla birlikte, okutmanlarda ise tersi bir sonuca ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan diğer araştırmalarda da (Polat, 2007; Ayık vd. 2014; Akın ve Orman, 2015; Karakuş ve Doğan, 2021) bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte, öğretmenlerin yöneticilerine karşı örgütsel güven algıları yüksek düzeyde çıkmıştır.

Örgütsel güven algısının cinsiyet ve medeni duruma göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analizlerde, araştırmanın katılımcıları olan her iki grupta (öğretmen – okutman) anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Buna göre cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinin eğitimcilerin örgütsel güvene ilişkin algısını etkilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uygur ve Arabacı (2019) ve Çelik ve Gencer (2019) de bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde, örgütsel güven algısının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşırken; Polat (2007) ve Karakuş'un (2021) çalışmalarında ise örgütsel güven algısının cinsiyette göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların örgütsel güven algıları ile mesleki kıdemleri arasında yapılan analizde pozitif yönlü düşük bir ilişkiye rastlanmakla birlikte, bu ilişki anlamlı değildir. Örgütsel güvenin mesleki kıdemle pozitif yönlü doğrusal bir ilişki içinde olması beklenen / olası bir durum olmakla birlikte, bu araştırmada bu yönde bir ilişkiye rastlanmamıştır. Alanyazında bu araştırmayı destekler nitelikte, örgütsel güvenin mesleki kıdemle arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşan çalışmaların yanında (Uygur, 2019; Çelik, 2019); mesleki kıdemle örgütsel güven algılarını etkilediğine (Polat, 2007) ilişkin çalışma sonucunun yanı sıra; Yorgancı ve Bozgeyikli (2016) çalışmasında ise 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla örgütsel güven algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerinin katılımcı gruplara göre karşılaştırılması amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre, okutmanların hem örgütsel güven algılarının hem de mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeylerinin öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Okutmanların vakıf üniversitesinde sözleşmeli statüde olmalarının yanı sıra; son yıllarda vakıf üniversitelerinde öğrenci

kontenjanlarının dolmaması üniversiteler arasında rekabete yol açmakta ve bu durum da öğretim elemanlarının daha fazla sayıda mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya teşvik etmiş olabilir.

Çalışmanın esas amacını oluşturan örgütsel güven algısının, MG faaliyetlerine katılım süresini olumlu yönde etkilediğine ilişkin hipotez, öğretmenler için reddedilmiş, okutmanlar içinse kabul edilmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin örgütsel güven algılarının mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Okutmanların örgütsel güven algısı, katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerindeki varyansın, düşük bir oranı olmak üzere, %8'ini açıklamıştır.

Çalışma kapsamında son olarak, katılımcıların MG faaliyetlerinin bilgi ve becerilerini artıracığına, öğretim uygulamalarını geliştireceğine yönelik tutumlarının, MG faaliyetlerine katılım süresini olumlu yönde etkilediğine ilişkin hipotez de test edilmiştir. Buna göre ifade edilen hipotez öğretmenler için reddedilmiş, okutmanlar içinse kabul edilmiştir. Okutmanların MG faaliyetlerinin bilgi ve becerilerini artıracığına, öğretim uygulamalarını geliştireceğine yönelik tutumları onların MG faaliyetlerine katılım süresine ilişkin varyansın %44'ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre ortaya konulan model okutmanlar için makul ve sonuç verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliği yapmalarını, mesleki çalışmalar için bir araya gelmelerini sağlayacak mekanizmaların geliştirilmesi önerilir.
- Eğitimcilerin daha fazla sayıda mesleki gelişim faaliyeti olan; kurs, seminer, konferans vb. etkinliklere katılımı önerilir.
- Eğitimcilerin farklı ve özgün öğretim yöntem ve teknikleri görmelerini ve sınıflarında uygulamalarına imkân veren meslektaşların derslerini gözlemelerine yönelik düzenlemeler yapılması önerilir.
- Okul müdürlerinin öğretmenlerin okulun vizyonu ve misyonuna ne düzeyde katkı sağladığını görmeleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla katkı sunabilmeleri için, daha fazla sayıda ders gözlemi yapmalarının teşvik edilmesi önerilir.
- Eğitimcilerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumlarının, faaliyetlere katılımlarını olumlu etkilemesi dolayısıyla, mesleki gelişim faaliyetlerinin önemi konusunda farkındalık çalışmaları yapılması önerilir.
- Erkek öğretmenlerin kadınlara, bekar öğretmenlerin de evlilere kıyasla daha fazla sayıda mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarının sebepleri nitel araştırma teknikleriyle incelenebilir.
- Okutmanların örgütsel güven algılarının, öğretmenlere kıyasla daha fazla yüksek olmasının sebepleri incelenebilir.

Araştırmacıların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Araştırmacılar, çalışmaya eşit katkıda bulunmuştur.

Çatışma beyanı: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Destek ve teşekkür: Araştırma, herhangi bir destekle yapılmamıştır.

KAYNAKÇA

- Akçay, Ö. (2020). *The relations of leader-member exchange with organizational social capital: the role of perceived organizational trust*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, U. ve Orman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel güven ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 92-102.
- Akyürek, B. (2017). *Öğretim elemanlarında psikolojik sözleşmenin örgütsel güven üzerine etkisi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Altaş, S. S. ve Kuzu, A. (2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 29-41.

- Ayık, A., Savaş, M., Çelikel, G. ve Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (27), 203-220
- Balduzzi, L. (2007). La cura di chi cura nelle parole delle educatrici di asilo nido. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, <http://rpd.cib.unibo.it/article/view/1515>.
- Ballı, A. İ. ve Üstün, F. (2017). Çalışanların örgütsel güven düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir örnek olay çalışması. *International Journal of Sport and Health Science*, 1(2), 20-38.
- Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Çalışkan, A., Köroğlu, E. Ö., & Taşkın, A. (2018). Örgütsel sessizliğin kayırmacılığa etkisi örgütsel güvenin aracılık rolü. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 198-220.
- Çelen, Ü., Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M. A. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710.
- Çelik, K. ve Gencer, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının değişime ilişkin tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-124.
- Çetin, S. (2021). Örgütsel güvenin duygusal bağlılığa etkisi. *Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi*, 187-191.
- Ergeç, S. (2020). *Nepotizmin örgütsel güven üzerine etkisi: hastaneler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ergin Kocatürk, H. (2016). *School culture as predictor of teachers' attitudes towards professional development: mediating role of organizational trust* (Master's thesis).
- Ersan, H. (2018). *Sağlık kurumlarında örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi ve bir araştırma* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Günüşen, Z. E. (2016). *Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve bir uygulama* (Master's thesis, İstanbul Ticaret Üniversitesi).
- Hürsen, Ç. (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities. *INSODE-2011. Procedia Technology*, 1 (2012), 42-425.
- Irgatoglu, A. (2021). Exploring the Relationship between Professional Development Attitudes, Activities and Self-Directed Learning Readiness of EFL Instructors. *International Journal of Progressive Education*, 17 (4), 122-134
- İbrahimoğlu, N., Yaşar Uğurlu, Ö. ve Kızıloğlu, M. (2011). Örgütlerde mentorlüğün örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 297-318.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 41-56.
- İlğan, A. (2020). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ile bir model önerisi ve uygulama yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 172-197.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280.
- Karakuş, B. ve Doğan, S. (2021). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven algıları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 442-461.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional development in education*, 40(5), 688-697.
- Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Koçak, H. (2019). Örgütsel güven ve psikolojik sözleşme ihlâl algısının örgütsel bağlılık üzerindeki aracılık rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 126-143.
- Omarov, A. (2009). Örgütsel Güven ve İş Doyumu: Özel Bir Sektörde Uygulama. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki.
- Ruberto, J. S. (2003). A study of the attitude of veteran teachers towards professional development. (Yayımlanmamış doktora tezi). Seton Hall Üniversitesi, New Jersey.
- Scott, S. (2002). Professional development: A study of secondary teachers' experiences and perspectives. Curtin: Curtin University of Technology.

- Swan, M. (2006). Collaborative Learning in Mathematics: A challenge to our beliefs and practices. London, England: National Institute for Advanced and Continuing Education (NIACE) National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Sywelem, M. ve Witte, J. (2013). Continuing professional development: perceptions of elementary school teachers in Saudi Arabia. *Journal of Modern Education Review*, 12(3), 881-889.
- Torff, B. & Sessions, D. (2008). Factors associated with teachers' attitudes about Professional development. *Teacher Education Quarterly*, 35, 123-134
- Timuroğlu, K., & Çokgören, Ö. (2019). Örgütsel güven algısı ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), 1767-1783.
- Uygur, K. ve Arabacı, İ. B. (2019). Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 744-770.20
- Ünlü, N. ve Sarıçoban, A. (2019). Participation among Teachers of Turkish as a Second or Foreign Language . *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 131-148.
- Wilson, S., & Cooney, T. (2002). Mathematics teacher change and development. In G. Leder, E. Pehkonen, & G. Torner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education* (127-147). Dordrecht: Kluwer.
- Yalçın İncik, E. ve Akbay, S. E. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışma: mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve eğitim ihtiyaçları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1652-1676.
- Yorgancı, A. E. ve Bozgeyikli, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlilik algılarıyla örgütsel güven algılarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 47-79.