



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME KATILIMLARIYLA, MESLEKİ
GELİŞİME YÖNELİK TUTUMLARI, KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE HAZIR
BULUNUŞLUKLARI VE DESTEKLEYİCİ OKUL ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Mehmet EROĞLU

Malatya-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME KATILIMLARIYLA, MESLEKİ
GELİŞİME YÖNELİK TUTUMLARI, KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE HAZIR
BULUNUŞLUKLARI VE DESTEKLEYİCİ OKUL ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Mehmet EROĞLU

Danışman: Doç.Dr. Ramazan ÖZBEK

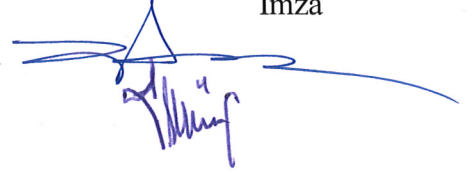
Malatya-2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Mehmet EROĞLU tarafından hazırlanan **Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımlarıyla, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları, Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları ve Destekleyici Okul Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışma, 09/09/2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

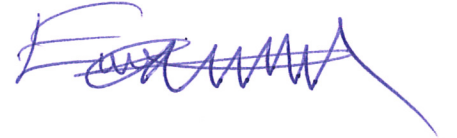
İmza

Başkan: Prof. Dr. Bülhan AKPUNAR



Üye: Prof. Dr. Recep DÜNDAR

Üye: Doç. Dr. Eyüp İZCİ



Üye: Doç. Dr. Erdal BAY



Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Ramazan



O N A Y

09/09/2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımlarıyla, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları, Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları ve Destekleyici Okul Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

...../...../.....
Mehmet EROĞLU



Bu tez BABAMA ithaf olunur.

ÖNSÖZ

Son yıllarda eğitimde nitelik arayışları hızla artmaktadır. Bu nitelik artışını sağlamak için birçok eğitim reformu yapılmaktadır. Ancak eğitimin kalitesinin öğretmenlerin kalitesinin üzerinde olamayacağı düşüncesi bu reformların yönünü öğretmen eğitimi ve mesleki gelişime çevirmiştir. Çünkü yapılan araştırmalar öğretmen kalitesinin öğrencilerin başarısını artırmada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kalitesi ise nitelikli bir hizmet öncesi eğitimin yanısıra mesleki gelişimle mümkün olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin başarısının artırılmasında öğretmenlerin etkili mesleki gelişimi önemli bir rol oynamaktadır.

Çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çabalar olsa da henüz istenen düzeye ulaşamamıştır. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını etkileyen bireysel ve örgütsel birçok faktör vardır. Bu çalışmada da özellikle ülkemiz bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında etkisi olduğu düşünülen mesleki gelişime yönelik tutum, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk ve destekleyici okul özellikleri ile mesleki gelişime katılım arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bazı demografik özelliklerinin araştırma değişkenlerine farklılaşıp farklılaşmadığı incelenerek öğretmenlerin bu değişkenlere ilişkin profillerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Lisansüstü eğitime başlamama ve bu mesleği seçmeme vesile olan sayın hocam Doç. Dr. Oğuz Gürbüzürk'e, doktora sürecinde bana her koşulda güvenini vurgulayan, destekleyen, akademik çalışmalarında yol gösterici olan birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ramazan Özbek'e çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak, eleştiri ve önerileriyle hem tezimin gelişmesine hem de akademik gelişimime katkı sağlayan ve tanımaktan mutluluk duyduğum değerli hocalarım Doç. Dr. Recep Dünder' a ve Doç. Dr. Eyüp İzci' ye çok teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince bana destek olan ve tanımaktan mutluluk duyduğum kıymetli arkadaşlarım Dr. Ufuk Erdoğan, Cem Şenol ve Yusuf Celal Erol'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu süreçte desteğini ve fedakarlıklarını esirgemeyen eşime, bu süreçte aldığım en güzel hediye olan kızıma teşekkür ederim.

Mehmet EROĞLU

Malatya- 2019

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME KATILIMLARIYLA, MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUMLARI, KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE HAZIR BULUNUŞLUKLARI VE DESTEKLEYİCİ OKUL ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EROĞLU, Mehmet

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

2019

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları ile mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunmuşlukları ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Ayrıca bu değişkenlerin öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, branş vb) göre değişimini belirlemektir. Araştırma hem ilişkisel hem de nedensel karşılaştırma modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Elazığ il merkezindeki ortaokul ve liselerde çalışan 542 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunun yanısıra Kwakman (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlanan mesleki gelişim etkinlikleri ölçeği, Torff ve Session (2005) tarafından geliştirilen Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından uyarlanan mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği, Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Şahin ve Erden (2009) tarafından uyarlanan kendi kendine öğrenmeye hazırbulunmuşluk ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen destekleyici okul özellikleri ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde yüzde, frekans, ortalama, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü Anova, çoklu regresyon analizi ve basit aracılık analizi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki gelişime katılım düzeyleri kısmen yüksektir. Ancak işbirliği etkinliklerine katılım düzeyleri düşüktür. Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları kısmen yüksektir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı

şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları düşüktür. Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları öğretim kademesi, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını, mesleki gelişime yönelik tutum, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı değişkenleri anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu değişkenler varyansın % 34'ünü açıklamaktadır. Varyansı en çok açıklayan değişken kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk iken en az açıklayan değişken mesleki gelişime yönelik tutumdur. Ayrıca kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk, mesleki gelişimin bütün alt boyutlarını anlamlı şekilde yordayan tek değişkendir. Kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluğun hem mesleki gelişime katılım ile mesleki gelişime yönelik tutum arasında hem de mesleki gelişime katılım ile destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkide aracı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin mesleki gelişime katılımında kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk, destekleyici okul özellikleri ve mesleki gelişime yönelik tutumun önemli olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluklarının artırılması, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının temelinde kendi kendine öğrenme becerilerinin alınması, okulların öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen mesleki öğrenme topluluklarına dönüştürülmesi, hizmet içi eğitimlerin ve diğer mesleki gelişim etkinliklerinin niceliğinin ve niteliğinin artırılması şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Mesleki gelişim, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluk, destekleyici okul özellikleri, mesleki öğrenme topluluğu, mesleki gelişime yönelik tutum, yetişkin eğitimi.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS 'PARTICIPATION IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND THE ATTITUDES TOWARD PROFESSIONAL DEVELOPMENT, READINESS FOR SELF- DIRECTED LEARNING AND SUPPORTIVE SCHOOL CHARACTERISTICS

EROĞLU, Mehmet

PhD., Inonu University Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Associate Prof.Dr. Ramazan ÖZBEK

2019

The purpose of current study is to investigate the relationship between teachers' participation in professional development, their attitudes towards professional development, their readiness for self-directed learning and their perceptions of supportive school characteristics. In addition, to determine the variation of these variables according to some demographic characteristics (gender, seniority, branch etc.) of teachers. Research is designed in both correlational model and casual comparative model. The sample of the study consists of 542 branch teachers working in secondary and high schools in the city center of Elazığ. To collect the data in the research, the personal information form formed by the researcher, the scale of professional development activities developed by Kwakman (1999) and adapted by the researcher, the scale of attitude toward professional development developed by Torff and Session (2005) and adapted by Özer and Beycioğlu (2010), the scale of Readiness for self-directed learning developed by Fisher et al. (2001) and adapted by Şahin and Erden (2009), the scale of supportive school characteristics developed by the researcher. Percentage, frequency, mean, independent samples t test, one-way anova, multiple regression analysis and simple mediation analysis is used in the analysis of the research data. The following results are obtained in the research. The level of participation of teachers in professional development is partly high. But, their participation in collaboration activities is low. Participation of teachers in professional development differ significantly according to gender, marital status, seniority and branch variables. Teachers' attitudes towards professional development are partly high. Teachers' attitudes towards professional development differ significantly according to marital status and

seniority variables. Teachers' level of readiness for self-directed learning is high. Teachers' readiness for self-directed learning differ significantly according to the branch variable. Teachers' perception of supportive school characteristics is low. Teachers' perceptions of supportive school characteristics differ significantly according to the variables of school level, seniority and branch. Teachers' attitudes towards professional development, readiness for self-directed learning and perception of supportive school characteristics significantly predict teachers' participation in professional development activities. These variables explain 34% of the variance. The most variable explaining the variance is the readiness for self-directed learning, while the least explaining is the attitude towards professional development. In addition, readiness for self-directed learning is the only variable that significantly predicts all sub-dimensions of professional development. Readiness for self-directed learning is found to be a mediator both between participation in professional development and attitude towards professional development and in the relationship between participation in professional development and supportive school characteristics. The results show that teachers' readiness for self-directed learning, supportive school characteristics and attitude towards professional development are important in the participation of teachers in professional development. According to these results, it is suggested to increase teachers' readiness for self-directed learning, to take teachers' self-directed learning skills into the basis of pre-service and in-service training curriculum, to transform schools into professional learning communities supporting teachers' professional development, and to increase the quantity and quality of in-service trainings and other professional development activities.

Key words: Professional development, readiness for self-directed learning, supportive school characteristics, professional learning community, attitude towards professional development, adult education.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
TABLolar LİSTESİ	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Mesleki Gelişime Katılım	6
1.1.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum.....	7
1.1.3. Kendi Kendine Öğrenme	8
1.1.4. Destekleyici Okul Özellikleri	10
1.2. Araştırmanın Amacı	13
1.3. Araştırmanın Önemi	14
1.4. Varsayımlar	16
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	17
1.6. Tanımlar	17

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler	18
2.1.1. Mesleki Gelişim	18
2.1.1.1. Mesleki Gelişimin Tanımı	18
2.1.1.2. Mesleki Gelişimin Gerekliliği	22
2.1.1.3. Etkili Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri.....	28
2.1.1.3.1. İçerik Odaklılık	31

2.1.1.3.2. Aktif Öğrenme.....	32
2.1.1.3.3. Uyumluluk.....	33
2.1.1.3.4. Etkinlik Türü	34
2.1.1.3.5. Kolektif Katılım	35
2.1.1.3.6. Süre/uzunluk.....	36
2.1.1.4. Mesleki Gelişim Modelleri	37
2.1.1.4.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Modeli.....	39
2.1.1.4.2. Bölge Temelli Mesleki Gelişim Modeli.....	40
2.1.1.4.3. Bireysel-yönelimli modeller.....	41
2.1.1.5. Mesleki Gelişim Etkinlikleri.....	42
2.1.1.5.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Etkinlikleri	46
2.1.1.5.2. Reform Temelli Mesleki Gelişim Etkinlikleri	47
2.1.1.5.3. İnfomal Mesleki Gelişim Etkinlikleri	48
2.1.1.6. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	50
2.1.1.7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Uluslararası Karşılaştırmalar.....	53
2.1.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum.....	55
2.1.3. Yetişkin Öğrenmesi	60
2.1.3.1. Andragoji	61
2.1.3.1.1. Andragojinin Tarihsel Gelişimi.....	62
2.1.3.1.2. Andragoji Teorisi	63
2.1.3.1.3. Andragojinin Dayandığı Öğrenme Teorileri	68
2.1.3.2. Kendi Kendine Öğrenmenin Tanımı.....	69
2.1.3.2.1. Kendi Kendine Öğrenmenin Gerekliliği	71
2.1.4. Destekleyici Okul Özellikleri	74
2.1.4.1. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Kavramının Gelişimi	76
2.1.4.2. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Boyutları.....	78
2.1.4.2.1. Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik.....	79
2.1.4.2.2. Paylaşılan Değerler ve Vizyon	80
2.1.4.2.3. Birlikte Öğrenme ve Uygulama	81
2.1.4.2.4. Paylaşılan Kişisel Uygulama.....	81
2.1.4.2.5. Destekleyici Koşullar	82
2.1.4.3. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Katkıları.....	83
2.2. İlgili Araştırmalar	86

2.2.1. Mesleki Gelişime Katılım Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar....	86
2.2.2. Mesleki Gelişime Katılım Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .	88
2.2.3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	89
2.2.4. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	92
2.2.5. Kendi Kendine Öğrenme Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	93
2.2.6. Kendi Kendine Öğrenme Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..	96
2.2.7. Destekleyici Okul Özellikleri Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	97
2.2.8. Destekleyici Okul Özellikleri Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	99
2.2.9. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Çalışmaların Genel Analizi	100

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	102
3.2. Evren ve Örneklem.....	104
3.3. Veri Toplama Araçları	108
3.3.1. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeği	108
3.3.1.1. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi	112
3.3.1.2. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi... 115	
3.3.1.3. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi.....	117
3.3.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği.....	119
3.3.2.1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi.....	121
3.3.2.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	123
3.3.2.3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi.....	124
3.3.3. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	125
3.3.3.1. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi	129
3.3.3.2. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi	132

3.3.3.3. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Güvenirlik Analizi.....	134
3.3.4. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeği.....	135
3.3.4.1. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi...	138
3.3.4.2. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin Doğrulatoryıcı Faktör Analizi .	141
3.3.4.3. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi:	143
3.4. Verilerin Toplanması.....	144
3.5. Verilerin Analizi.....	145

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	152
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	153
4.2.1. İkinci Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	153
4.2.2. İkinci Alt Problemin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulguları	154
4.2.3. İkinci Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları	154
4.2.4. İkinci Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	156
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	157
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	157
4.4.1. Dördüncü Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları	157
4.4.2. Dördüncü Alt Problemin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulguları...	158
4.4.3. Dördüncü Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları...	159
4.4.4. Dördüncü Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları	159
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	160
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	161
4.6.1. Altıncı Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları.....	161
4.6.2. Altıncı Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları	162
4.6.3. Altıncı Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları.....	162
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	163
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	164
4.8.1. Sekizinci Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları	165
4.8.3. Sekizinci Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları....	166
4.8.4. Sekizinci Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları	168
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	169

4.9.1. Dokuzuncu Alt Problemin Güncelleme Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Bulguları	169
4.9.3. Dokuzuncu Alt Problemin Paylaşım Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Bulguları	171
4.9.4. Dokuzuncu Alt Problemin İşbirliği Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Bulguları	172
4.9.5. Dokuzuncu Alt Problemin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Tümüne İlişkin Bulguları	173
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	174

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	177
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	177
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	179
5.1.2.1. İkinci Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç	179
5.1.2.2. İkinci Alt Problemin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç	180
5.1.2.3. İkinci Alt Problemin Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç .	180
5.1.2.4. İkinci Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç...	181
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	182
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	184
5.1.4.1. Dördüncü Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç	184
5.1.4.2. Dördüncü Alt Problemin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	184
5.1.4.3. Dördüncü Alt Problemin Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç	185
5.1.4.4. Dördüncü Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç	186
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	187
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	188
5.1.6.1. Altıncı Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç	188

5.1.6.2. Altıncı Alt Problemin Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç	189
5.1.6.3. Altıncı Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç	189
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	190
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	192
5.1.8.1. Sekizinci Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç	192
5.1.8.2. Sekizinci Alt Problemin Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç	193
5.1.8.3. Sekizinci Alt Problemin Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç	193
5.1.8.4. Sekizinci Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç	194
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	195
5.1.9.1. Dokuzuncu Alt Problemin Güncelleme Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	195
5.1.9.2. Dokuzuncu Alt Problemin Yansıtma Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	196
5.1.9.3. Dokuzuncu Alt Problemin Paylaşım Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	197
5.1.9.4. Dokuzuncu Alt Problemin İşbirliği Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	197
5.1.9.5. Dokuzuncu Alt Problemin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Tümüne İlişkin Tartışma ve Sonuç	198
5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç	201
5.1.11. Araştırma Bulgularına İlişkin Genel Tartışma ve Sonuç	202
5.2. Öneriler	205
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	205
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	207
KAYNAKÇA	209
EKLER	244
Ek 1. Demografik Bilgi Formu	245
Ek 2. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeği	246
Ek 3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği	248
Ek 4. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	249

Ek 5. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeği.....	251
Ek 6. Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	253
Ek 7: Verilerin Toplanacağı Okulların Listesi	254
Ek 8. Etik Kurul Raporu.....	256



KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analiz
KKÖ	: Kendi kendine öğrenme
KKÖH	: Kendi kendine öğrenmeye hazırbuluşluk
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Sd	: Serbestlik Derecesi
Ss	: Standart sapma
p	: Anlamlılık



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uygulamada Andragoji (Knowles, Holton & Swanson, 1998).....	67
Şekil 2. Araştırmanın Yöntem Sürecinin Basamakları.....	102
Şekil 3. Araştırmanın Modeli.....	103
Şekil 4. Örneklem Büyüklüğü ve İstatistiksel Güç Arasındaki İlişki Diyagramı.....	105
Şekil 5. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeği Yamaç-birikinti Eğrisi.....	113
Şekil 6. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Standardize Edilmiş Çözümleme (Standardized Solution) Değerleri.....	117
Şekil 7. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Yamaç-Birikinti Eğrisi.....	121
Şekil 8. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri.....	124
Şekil 9. KKÖH Ölçeğinin Yamaç-Birikinti Eğrisi.....	130
Şekil 10. KKÖH Ölçeğinin DFA Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri.....	134
Şekil 11. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin Yamaç-Birikinti Eğrisi.....	139
Şekil 12. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin DFA Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri.....	143
Şekil 13. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Aracılık Modeli.....	151
Şekil 14. KKÖH, Mesleki Gelişim Yönelik Tutum ve Mesleki Gelişime Katılım Arasındaki İlişkiler.....	176

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Mesleki Gelişim Modelleri.....	38
Tablo 2. Lieberman (1995)' in Mesleki Gelişim Etkinlikleri Sınıflandırılması	45
Tablo 3. Örnekleme Yer Alan Okullara İlişkin Bilgiler	106
Tablo 4. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	106
Tablo 5. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı.....	107
Tablo 6. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik Çalışmalarında Atılan Maddeler	109
Tablo 7. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	110
Tablo 8. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı....	110
Tablo 9. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin AFA Sonuçları	113
Tablo 10. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin DFA Uyum İndeksi Değerleri.....	116
Tablo 11. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örnekleme Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler	120
Tablo 12. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin AFA Sonuçları	122
Tablo 13. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Uyum İndeksi Değerleri	123
Tablo 14. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Uyum İndeksleri (Fisher & King, 2010)	126
Tablo 15. KKÖH Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	128
Tablo 16. KKÖH ölçeğine ilişkin AFA Sonuçları.....	131
Tablo 17. KKÖH Ölçeğinin DFA Uyum İndeksi Değerleri.....	133
Tablo 18. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	137
Tablo 19. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı	137
Tablo 20. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları	140

Tablo 21. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeği DFA Uyum İndeksi Değerleri.....	142
Tablo.22. Araştırma Problemlerinin Veri Analiz Yöntemleri	146
Tablo 23. Araştırmanın Değişkenlere İlişkin İkili Korelasyon Katsayıları	149
Tablo 24. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Düzeyi	152
Tablo 25. Mesleki Gelişime Katılımının Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin <i>t</i> Testi	
Sonuçları.....	153
Tablo 26. Mesleki Gelişime Katılımın Medeni Duruma Göre Değişimine İlişkin <i>t</i> Testi	
Sonuçları.....	154
Tablo 27. Mesleki Gelişime Katılımın Kıdeme Göre Değişimine İlişkin Anova Testi	
Sonuçları.....	155
Tablo 28. Mesleki Gelişime Katılımın Branşa Göre Değişimine İlişkin Anova Testi	
Sonuçları.....	156
Tablo 29. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Düzeyleri	157
Tablo 30. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin <i>t</i>	
Testi Sonuçları.....	158
Tablo 31. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Medeni Duruma Göre Değişimine	
İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları.....	158
Tablo 32. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Kıdeme Göre Değişimine İlişkin	
Anova Testi Sonuçları	159
Tablo 33. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Branşa Göre Değişimine İlişkin Anova	
Testi Sonuçları.....	160
Tablo 34. Öğretmenlerin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri	160
Tablo 35. KKÖH Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları .	161
Tablo 36. KKÖH Düzeylerinin Kıdeme Göre Değişimine İlişkin Anova Testi	
Sonuçları.....	162
Tablo 37. KKÖH Düzeylerinin Branşa Göre Değişimine İlişkin Anova Testi	
Sonuçları.....	163
Tablo 38. Öğretmenlerin Destekleyici Okul Özelliklerine İlişkin Algı Düzeyleri.....	164
Tablo 39. Destekleyici Okul Özelliklerine İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre	
Değişimine İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	165
Tablo 40. Destekleyici Okul Özelliklerine İlişkin Algı Düzeylerinin Öğretim	
Kademesine Göre Değişimine İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	166
Tablo 41. Destekleyici Okul Özelliklerine İlişkin Algı Düzeylerinin Kıdeme Göre	
Değişimine İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	167

Tablo 42. Destekleyici Okul Özelliklerine İlişkin Algı Düzeylerinin Branşa Göre Değişimine İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	168
Tablo 43. Güncelleme Etkinliklerine Katılıma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları ..	170
Tablo 44. Yansıtıcı Etkinliklere Katılıma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	171
Tablo 45. Paylaşım Etkinliklerine Katılıma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	172
Tablo 46. İşbirliği Etkinliklerine Katılıma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	173
Tablo 47. Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Geneline Katılıma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	174
Tablo 48. KKÖH'un Mesleki Gelişime Yönelik Tutum İle Mesleki Gelişime Katılım Arasındaki Aracılık Rolüne İlişkin Analiz Sonuçları.....	175
Tablo 49. KKÖH' nin, destekleyici okul özellikleri ile mesleki gelişime katılım arasındaki aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçları	175

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçelerine ilişkin temel dayanaklarının yer aldığı problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler ve değişimler yaşanmaktadır. Bu gelişim ve değişimler insanların yaşamlarını, alışkanlıklarını, önceliklerini vs. etkilemektedir. Özellikle bu teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı dijital devrim bu etkileri çok daha hızlı bir şekilde ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu değişime ve gelişime duyarsız kalmak imkansız hale gelmiştir. Toplumlar da bu değişime ayak uydurabilmek için eğitim başta olmak üzere birçok alanda reformlar yapmaktadır. Bu reform süreçlerinin başında eğitimin gelmesinin temel sebebi ise bu değişim sürecinde nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmasıdır. Nitelikli insan gücüne sahip olmak için de nitelikli ve kaliteli bir eğitim gereklidir. Nitelikli eğitim için ise nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Darling-Hammond, 2000; Özyar, 2003; Seferoğlu, 2004; Altun & Cengiz, 2012; Yaylacı, 2013).

Öğrenci başarısı veya öğrencilerin öğrenmelerinin iyileştirilmesi eğitimde kalitenin önemli göstergelerindendir (Akgündüz vd., 2015). Fakat eğitimde öğrencinin başarısını etkileyen birçok faktörden söz etmek de mümkündür. Bu faktörler öğrencilerin becerileri, beklentileri, motivasyonu ve davranışları; aile kaynakları, akran grubu becerileri, okul organizasyonu, müfredat yapısı ve içeriği, öğretmenlik becerileri, bilgi, tutum ve uygulamalarıdır. Ancak pek çok ülkede de kabul edildiği gibi öğretmen kalitesi öğrencinin başarısını etkileyen en önemli değişkendir (Sanders & Horn 1998; Nye, Konstantopoulos, & Hedges 2004; OECD, 2005, 2011; Caena, 2011; Sass, Hannaway, Figlio & Feng vd., 2012; İlğan, 2013; Adesina, Raimi, Bolaji & Adesina, 2016). Bu bağlamda eğitim sisteminin kalitesinin, öğretmenlerinin kalitesinin üzerinde olması mümkün değildir (Barber & Mourshed, 2007). Öğretmenin niteliği ise öncelikle öğretmenin mesleğe girişteki kalitesi ve hizmetindeki yetkinliği ile doğrudan ilişkili olmakla birlikte çağın gereklerine göre bilgi ve becerilerini geliştirmesini sağlayan mesleki gelişimleri ile ilgilidir (Kaçan, 2004; Özer, 2005; Hamdan & Lai, 2015). Bu

nedenle öğretmenlerin etkili olabilmesi, en iyi eğitim uygulamalarını yapabilmesi için, bilgi ve becerilerini mesleki gelişim yoluyla geliştirmesi gerekmektedir (Mizell, 2010).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi dünyada, eğitimin kalitesini etkileyen eğitim reformlarının temelini oluşturmaktadır (Seferoğlu, 2001; Smith & Desimone, 2003; Sandholtz & Ringstaff, 2013). Çünkü eğitimde kalitenin artırılması ancak öğretmenlerin mesleki gelişimiyle mümkün olmaktadır (Knight, 2002; Daloğlu, 2004). Eğitimde kalitenin artırılmasında temel unsurlardan biri olan mesleki gelişim süreci, yaşam boyu eğitim içinde yer almaktadır (Telese, 2012). Mesleki gelişim kavramı, hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme gibi kavramların evrilmesiyle ortaya çıkmıştır (Scales, Pickering & Senior, 2011). Bu bağlamda mesleki gelişim perspektifinden öğretim profesyonel bir iş olarak görülmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimle mesleki becerilerini sürekli olarak geliştirmeleri beklenmektedir (Chang, Yeh, Chan & Hsiao, 2011). Öğretmenler mesleki gelişim yoluyla eğitimde kalitenin artırılmasına katkıda bulunurlar. Çünkü mesleki gelişim öğretmenlerin daha iyi öğretim faaliyetlerinde bulunmasını sağlayan öğretmen yeterliğini de artırmaktadır (Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009; Ross & Bruce, 2007; Karabenick & Noda, 2004).

Mesleki gelişim, bir mesleği icra edenlerin kendilerini meslekleriyle ilgili hem teknik konularda hem de sosyal değişim konularında güncel tutmaları, bilgi ve becerilerini güncellemeleri için gereklidir (Murphy & Calway, 2008). Öğretmenler mesleki gelişim sayesinde alanına ilişkin bilgilerini artırarak derinleştirebilirler. Ayrıca alanıyla ilgili gelişmeleri takip ederek, mesleki yeterliklerini işyerinin standartlarına uygun hale getirebilirler (Reese, 2010). Yapılan çalışmalar nitelikli mesleki gelişimin öğretmenlerin uygulamalarını geliştirerek öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağladığını göstermektedir (Borko, 2004; Darling-Hammond, 2000; Desimone, Porter, Garet, Yoon & Birman, 2002; Blank & De Las Alas; Egalite, Kisida, & Winters, 2015). Ancak her mesleki gelişim uygulamasının bu olumlu etkiyi ortaya koyması da mümkün değildir (Soine & Lumpe, 2014). Bu durumda mesleki gelişimin nasıl olması gerektiğine ilişkin tartışmaları ortaya çıkarmaktadır. Eğitimde kalitenin arttırılmasında temel taşlardan biri olan mesleki gelişimin nasıl, nerede ve hangi koşullarda gerçekleşeceğine ilişkin literatürde farklı yaklaşımlar vardır. Ancak temel olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi, mesleki gelişim etkinlikleriyle gerçekleşmektedir (Kwakman, 2003).

Günümüzde öğretmenlerden kendileri için gerekli olan yüksek akademik standartları ve yüksek kalite beklentisini karşılamak için mesleki gelişimle, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Craft, 2002). Çünkü öğretmenlerin

öğretim, öğrenciyi tanıma, sınıf yönetimi, öğrenci davranışlarının yönetimi, farklı öğretim stratejilerini bilme ve alanının gerektirdiği bilgilere sahip olma gibi sorumlulukları vardır (Goh & Wong, 2014). Bu sorumluluklarını iyi bir şekilde yerine getirebilmeleri mesleki gelişimle mümkündür. Hızlı değişen sosyal, kültürel ve politik dinamiklerle, öğretmenlerin daha iyi performans gösterebilmeleri için mesleki gelişim zorunlu hale gelmiştir (Krecic & Grmek, 2008). Bu nedenle son zamanlarda öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmiştir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemesi, geliştirmesi ve kendileri için iyi bir öğretim vizyonu oluşturması için de gereklidir (Day, 2002). Mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin başka bir bakış açısı da, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini oluşturan ön lisans, lisans ve sertifika vb. programların öğretmenler için gerekli olan tüm bilgileri veya bu bilgilerin uygulmadaki kullanımını içermemesidir (Knight, 2002). Bütün bu gerekçeler dikkate alındığında günümüzde öğretmenler yüksek akademik standartları, teknolojik gelişmeleri ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin beklentilerini karşılamak için mesleki gelişimle yüz yüze gelmektedirler (Scales vd., 2011).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde bazı önemli sorunların olduğu ve bununla birlikte bu sorunlara çözüm getirecek yeterince çalışmanın olmadığı görülmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural & Acar, 2012, Bellibaş & Gümüş, 2016; Elçiçek & Yaşar, 2016; Eroğlu, 2016). Son yıllarda mesleki gelişim, Milli Eğitim Şuralarında, Kalkınma Planlarında ve 2017-23 öğretmen strateji belgesinde yer almasına rağmen, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda önemli sorunlar yaşanmaktadır (Bümen vd., 2012; MEB, 2017). Bu konuya ilişkin ulusal birçok çalışma vardır ancak bazı uluslararası çalışmaların sonuçları oldukça çarpıcıdır. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) 2010 raporuna göre, Türkiye’deki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%80) genç ve mesleki deneyimi az olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin genç ve deneyimsiz olması, mesleki gelişime daha çok ihtiyaç duyduklarının bir göstergesidir (TEDMEM, 2016). Söz konusu TALIS (2010) raporunda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları tam olarak tespit edilemediği, hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıkları ve öğretmenlerin çoğu katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerini etkili bulmadıkları da belirtilmiştir Hizmet içi eğitime ihtiyaç duymamalarının en önemli sebebi ise daha önce alınan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin beklentilerini karşılamamasıdır (OECD, 2009; Büyüköztürk, Akbaba Altun & Yıldırım, 2010). Aynı dönemde hazırlanan TALIS raporuna göre Türkiye’deki

öğretmenlerin %20'si katılmış oldukları kurs/çalıştay ve konferans/seminer türü etkinliklerin mesleki gelişimleri üzerinde etkisinin olmadığını düşünmektedirler (Büyüköztürk, vd., 2010). Benzer şekilde TALIS 2015 raporunda da öğretmenlerin dörtte birinden azı son üç ay içerisinde bir mesleki gelişim etkinliğine katılmıştır (Taş vd., 2016). Çünkü Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanmasında önemli yeri olan hizmet içi eğitimler kuramsal ağırlıklı, bağlamdan koparılmış, geribildirim sunmayan bir şekilde yürütüldüğünden etkisiz kalmaktadır (Kanlı & Yağbasan, 2001; Seferoğlu, 2004; Gönen & Kocakaya, 2006; Bümen vd., 2012; Genç & Aydın, 2015; İzci & Eroğlu). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda anlayış temel bir değişikliğine ihtiyaç vardır. Zaten MEB (2017)'nin hazırladığı 2017-23 öğretmen strateji belgesinde de öğretmenlerin mesleki gelişiminin sorunlu olduğu, hizmet içi eğitimlerin niceliksel ve niteliksel olarak yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Bu yetersizlerin üstesinden gelinmesi için bir takım yeni uygulamalar yapılacağı belirtilmiştir. Ancak ortaya çıkan bu durumlar Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin sorunları açıklamak için tek başına yeterli değildir. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin niceliksel ve niteliksel sorunlar (Özer, 2004; Gönen & Kocakaya, 2006; Elçiçek & Yaşar, 2016) olmakla birlikte bunların dışında da birçok faktörden söz edilebilir. Çünkü mesleki gelişimi etkileyen kişisel ve örgütsel birçok değişken bulunmaktadır (Kwakman, 2003; Liu, Jehng & Fang, 2014). Bu değişkenler mesleki gelişim türü, sayısı niteliği, imkanları, öğretmenlerin özellikleri, mesleki gelişimde okulun yada diğer kurumların desteği vs şeklinde ifade edilebilir (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Kwakman, 2003; Liu vd., 2014). Bu bağlamda bütüncül bir yaklaşımla öğretmenlerin hem kişisel özellikleri hem de okulun örgütsel, yapısal özellikleri irdelenerek sorunun kaynakları ortaya konulmalıdır.

Türkiye'de de öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin sorunların çok boyutlu olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin niteliği, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olması, okulların imkanları, yöneticilerin tutumları, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve mesleki gelişime yönelik tutumları bu boyutlardan bazılarıdır (Bayrakçı, 2009; Cengiz & Altun, 2012; Dervişoğulları, 2014; Elçiçek & Yaşar, 2016). Mesleki gelişime yönelik tutum sorunun önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Çünkü mesleki gelişim gönüllülük gerektiren bir süreçtir (Seferoğlu, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve motivasyonları önemlidir (Özer, 2004; Özoglu, 2010). Türkiye'de hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler öğrenci, tatilci ve mahkum gibi farklı şekilde tanımlanabilmektedir

(MEB, 2010). Hizmet içi eğitime katılan bu öğretmenler daha çok mecburiyet hissiyle eğitime katıldıklarını belirtmektedir (Bümen vd., 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik bu tutumları ve bakış açıları mesleki gelişim sürecini aksaklığa uğratmaktadır (Bozkurt vd., 2012). Ayrıca mesleki gelişim mesleki bilgi ve becerilerin geliştirildiği bir öğrenme sürecidir. Bu sürecin öğrenenleri olan öğretmenler ise yetişkin bireylerdir. Dolayısıyla bu öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin yetişkin öğrenmesinin merkezinde olan kendi kendine öğrenme (KKÖ)'ye ilişkin durumları önemlidir. Çünkü KKÖ yeteneği yüksek olan bireyler kendini öğrenmeye motive ederek problemlere çözüm getirebilirler (Brockett & Hiemstra, 1991; Candy, 1991). KKÖ bireylerin mesleklerinde başarılı olmalarının da anahtarıdır (Guglielmino, Guglielmino, & Long 1987). Ayrıca kendi kendine öğrenenler iş yerinde meslektaşlarıyla daha çok etkileşime girme potansiyeline sahiptir (Cho 2002). Bu durum da öğretmenlerin mesleki gelişimi için hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önemli fırsatlar doğurabilir.

Mesleki gelişim hem bireysel hem de örgütsel değişim süreçlerini içerdiğinden (Richardson & Placier 1996; Kwakman, 2003; Postholm, 2012), sadece bireysel değişkenlerle açıklanamaz. İşbirliği ve paylaşım gibi okulda yapılan etkinlikler de mesleki gelişimin önemli bir ayağını oluşturmaktadır (Kwakman, 2003). Bu nedenle öğretmenin gününün büyük bir kısmını geçirdiği okul ortamının özellikleri mesleki gelişimi önemli ölçüde etkilemektedir. Çünkü okul ortamı, öğretmenlerin yeni öğretim becerilerini kazanmasını sağlayacak eşsiz bir yerdir (Hargreaves, 1997; Moore & Shaw, 2000; Retallick, 1999; Scribner, 1999; Tynjälä, 2008; Postholm 2012). Okulda öğretmenlere sağlanan mesleki gelişim imkanları, işbirliği ve paylaşım durumu yöneticilerin mesleki gelişime yönelik görüş ve uygulamaları mesleki gelişimin sağlanması için önemlidir (Bolam, vd. 2005; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Nitekim, Topçuoğlu (2015), araştırmasında öğretmenler mesleki gelişimlerinde okul yöneticilerinin mesleki gelişim konusunda öğretmenleri yönlendirmesi, desteklemesi ve okul içinde imkanlar sunması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler öğretmenlerin de birbirine destek olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler mesleki gelişim için daha istekli olmaları adına ilk olarak mesleki gelişim isteyebilecekleri bir ortam oluşturulmasını istemektedirler. Okul geliştirme çabalarının başarılı olabilmesi için bütün okul personelinin işbirliği içinde eğitime katılmaları ve birbirini desteklemeleri gerekir (Sparks & Loucks-Horsley, 1999). Okul yöneticilerinin mesleki gelişimin gerekliliği ve katkısına ilişkin

bilgilendirilmeleri ve ikna edilmeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından oldukça önemlidir (Özer, 2004). Çünkü mesleki gelişim, okulu bir öğrenen örgüt yapısına dönüştürmek için önemli fırsatlar sunmaktadır (Fullan, 1995). Bu fırsatları ürüne dönüştürebilmek için okullar, öğretmenlerin birlikte öğrenmesini sağlayarak onların mesleki bilgi ve becerilerini artırması gereken yerler olmalıdır (Kwakman, 2003).

Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında nelerin etkili olabileceğine ilişkin açıklamalardan sonra konuyu daha anlaşılır hale getirmek için mesleki gelişime katılım ve katılımı etkisi olduğu düşünülen değişkenlerin ana hatlarıyla açıklanması yararlı olacaktır.

1.1.1. Mesleki Gelişime Katılım

Guskey (2000), mesleki gelişimi sonu olmayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Çünkü eğitim bilimleri, bilgi tabanı sürekli olarak artan bir uzmanlık alanı haline gelmiştir. Öğretmenlerin yeni gelişmelere uyum sağlayabilmeleri için mesleki yaşamları boyunca öğrenen bireyler olmaları gerekmektedir. Bu nedenle ilgili literatüre bakıldığında mesleki gelişimin öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve uygulamalarını çeşitli etkinliklerle geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Craft, 2002; Chang vd., 2011). Mesleki gelişimin sağlanmasında ise en önemli bileşen mesleki gelişim etkinlikleridir (Kwakman, 2003; İlğan, 2013). Çünkü öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine katılarak mesleklerini daha etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmektedirler. Öğretmenler genellikle mesleki gelişim etkinliklerine daha iyi bir öğretmen olmak için katılmaktadırlar (Guskey, 2002).

Mesleki gelişim etkinliklerinin sınıflandırılmasında farklı sınıflamalara rastlamak mümkündür. Lieberman (1995) mesleki gelişime ilişkin öğrenme etkinliklerini direk öğrenme, okulda öğrenme ve okul dışı öğrenme olarak sınıflamıştır. Craft (2002) ile Scales ve arkadaşları (2011)'nin de mesleki gelişim etkinlikleri sınıflandırması benzerlik göstermektedir. Bu sınıflamalar kişisel gelişim fırsatları, kurslar, çalıştaylar, güncelleme, deneyim, yansıtma, işbirliği, öz değerlendirme, akademik okuma, eylem araştırmayı gibi etkinlikleri içermektedir. Bazı çalışmalarda da mesleki gelişim etkinlikleri bilgi ve becerileri güncelleme etkinlikleri, yansıtıcı etkinlikler, meslektaşlarla işbirliği etkinlikleri, paylaşım etkinlikleri, deneyimleme etkinlikleri şeklinde sınıflandırılmaktadır (Kwakman, 1999; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007). Diğer bir çalışmada Kwakman (2003), öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini mesleki okuma, deneyimleme, yansıtma ve işbirliği etkinlikleri şeklinde

sınıflandırmıştır. Mesleki gelişim etkinliklerinin sınıflandırılmasına ilişkin farklılıklar bulunmakla birlikte özellikle güncelleme, yansıtma ve işbirliği etkinlikleri bir çok sınıflandırmada yer almaktadır (Kwakman, 1999, 2003; De Vries vd., 2013a, 2013b, Ekşi, 2010, Muyan, 2013). Mesleki gelişimin önemli boyutlarından biri olan güncellenme etkinlikleri ilgili literatürde akademik okuma, interneti ve ağları takip etme, mesleki gruplara üyelik gibi farklı adlandırmalar altında ifade edilebilmektedir (Kwakman, 2003; Ekşi, 2010; Muyan, 2013). Mesleki gelişimin bu genel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda mesleki gelişimin hem bireysel hem de işbirlikçi etkinliklerle sağlanabileceği görülmektedir. Bu bağlamda hem öğretmenlerin bireysel özellikleri hem de öğretmenlerden oluşan okulun genel özelliklerinin mesleki gelişim üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

1.1.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum

Mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırmalarını ve geliştirmelerini sağlamaktadır (Craft, 2002). Bu durumun da eğitimde niteliği artırması beklenmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişimden yarar gören sadece öğretmen değildir. Çünkü öğretmenin mesleki gelişiminin sonucunda öğrenci, okul yöneticileri ve aileler de fayda sağlamaktadır (Odabaşı & Kabakçı, 2007). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin temel amacı da öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek ve başarılarını artırmaktır (Craft, 2002). Mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirerek öğrenciler üzerindeki etkisini artıracığından öğretmenlerin ilgisini çekmektedir (Guskey, 2002). Ancak mesleki gelişimin öğretmenler için cezbedici ve etkili olabilmesi için alana yönelik olması, işbirlikçi olması, uzun bir sürece yayılması, aktif öğrenme fırsatı vermesi, aynı okuldaki ve aynı branştaki öğretmenlerle yapılması gibi bazı temel özellikleri taşıması gerekmektedir (Garet vd., 2001). Türkiye'deki mesleki gelişim uygulamalarına bakıldığında ve dünyadaki diğer uygulamalarla karşılaştırıldığında daha çok hizmet içi eğitim şeklinde yürütüldüğü ve yukarıda belirtilen özellikleri taşımaktan uzak olduğu görülmektedir (Gönen & Kocakaya, 2006; Bümen vd., 2012; Elçiçek & Yaşar, 2016). Dolayısıyla Türkiye'de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin yeterli ve nitelikli olmadığı görülmektedir (Elçiçek & Yaşar, 2016). Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin tutumlarını ve algılarını olumsuz etkilemektedir (Bozkurt vd., 2012). Halbuki bir davranışın ortaya çıkmasında en önemli unsurlardan biri o davranışların ortaya çıkmasını sağlayan tutumdur (Çapri & Çelikkaleli, 2008). Dolayısıyla mevcut

duruma bakıldığında Türkiye'deki mesleki gelişim uygulamalarının şekli ve niteliğinin öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin tutumlarını olumsuz etkilediği görülmektedir (Bozkurt vd., 2012).

1.1.3. Kendi Kendine Öğrenme

KKÖ, ilk olarak Dewey ve Lindeman tarafından ortaya atılmış bir kavramdır (Aydede & Kesercioğlu, 2009). Kavramın genişletilmesi ve uygulanması ise Knowles, Tough, ve Houle tarafından yapılmıştır (Maeroff, 2003). KKÖ daha çok yetişkin eğitiminde kullanılan bir öğretim yaklaşımı olarak da bilinmektedir (Fisher, King, & Tague, 2001). Knowles, çocukların ve yetişkinlerin öğrenmesinin farklılıklar içerdiğini belirterek yetişkin öğrenme teorisi olan androgojiyi ortaya koymuştur (Henschke, 1998; Knowles, Holton & Swanson, 2005; McGrath, 2009). KKÖ kavramını ise yetişkin eğitiminin merkezine almıştır (Mezirow, 1985; Caffarella, 1987). Literatürde KKÖ kavramına ilişkin birçok farklı tanımla karşılaşmak mümkündür (Knowles 1975; Brockett & Hiemstra, 1991; Merriam & Caffarella, 1999; Fisher, vd., 2001). Fakat Knowles'in yaptığı tanım literatürde KKÖ' ye ilişkin en çok kabul gören tanımdır (O'Shea, 2003). Knowles (1975) KKÖ' yü;

öğrenmek için girişimde bulunabilme, başkalarının yardımını alarak veya almadan kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilme, öğrenme hedeflerini oluşturabilme, öğrenme için kaynak belirleyebilme, öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisi seçip uygulayabilme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirebilme süreci.....

olarak tanımlamaktadır. Kelly ve Boyer (2005) ise KKÖ sürecini yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alırken Candy (1988) de KKÖ'yü bireyin öğrenmede özerk olması, bağımsız olarak öğrenebilmesi, öğrenme sürecinin kendi denetimi altında gerçekleşmesi olarak ele almaktadır. Bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, öğrenmeyi planlaması, gerçekleştirmesi ve değerlendirmesi KKÖ tanımlarında vurgulanmaktadır (Caffarella, 2000; Merriam & Caffarella, 1999). Bu özelliklerinden dolayı KKÖ, öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı ve eğitsel kararlarını kontrol ettiği süreçleri içeren bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir (Brookfield, 1984, 1993; Ellinger, 2004).

Modern toplumdaki gelişmelere uyum sağlamak açısından oldukça önemli olan KKÖ kapasitesinin geliştirilmesi gelişmiş ülkelerde eğitimin temel amaçlarından biridir (Mok vd., 2007; OECD, 2000). Bu durum aslında KKÖ kapasitesi yüksek olan

öğrenenlerin özellikleriyle ilişkilidir. Çünkü kendi kendine öğrenen bireyler, öğrenme sürecinde kendileri için neyin önemli olduğunu kontrol edebilirler ve seçebilirler. Kendi öğrenme sürecindeki kontrol ise öğrenenin isteğine, davranışlarına, yeteneklerine ve kişisel özelliklerine bağlı olarak farklılaşabilmektedir (Fisher, vd, 2001). Kendi kendine öğrenme yeteneği yüksek olan bireyler kendini motive edebilir ve karşılaştıkları problemlere çözüm getirebilir (Brockett & Hiemstra, 1991; Candy, 1991). Bu nedenle KKÖ, bütün eğitim kademelerinde ve özellikle yetişkin eğitiminde bireylere kazandırılması gereken bir beceridir (Karataş & Başbay, 2014). Bunun sonucu olarak kendi kendine öğrenme becerileri son zamanlarda akademik araştırmalarda sıklıkla araştırılan konulardan biri haline gelmiştir (Caffarella, 1987; Bartlett, 1999; Karataş & Başbay, 2014; Newman, 2004; Smedley, 2007). Yapılan araştırmalarla KKÖ'nin öğrenme çıktıları, öğrenme alışkanlıkları ve uzaktan öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir (Long, 1991; Coerbil, 2003; Chou, 2012). Bunun yanında KKÖ yeteneği artık genellikle işyerinde ve okul ortamında gerekli bir yetenek olarak kabul edilmektedir (Rees & Bary, 2006). Çünkü KKÖ' nün özellikleri dikkate alındığında, bireylerin KKÖ' yü meslek yaşamlarında da sürdürebildikleri anlaşılmaktadır. Bireyler kendi kendine öğrenmeleri sayesinde mesleki alanlarda eksiklikleri gidererek kendilerini mesleki olarak geliştirebilirler (Karataş & Başbay, 2014). KKÖ' ye ilişkin çalışmaların hemşirelik eğitimi ve mühendislik eğitimi alanlarında yoğunluk kazandığı (Rees & Barry, 2006; Stewart, 2007; Saha, 2006; O'Shea, 2003), öğretmenler ve öğretmen eğitimine ilişkin çalışmaların (Salas, 2010; Kılıç & Sökmen, 2012; Şahin 2010; 2015; Özbek, Eroğlu & Donmuş, 2017) sınırlı olduğu belirlenmiştir. Oysa öğretmenler de mesleki yeterliklerini geliştirmek için KKÖ sürecinden faydalanabilirler (Carter, 2004; Şahin 2010).

KKÖ, bireylerin hem eğitim hem de iş hayatında yeni öğrenmelerine imkan tanıyan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Confessore & Kops, 1998). İlgili literatürde KKÖ' nün bireysel öğrenmeler için ifade etme eğilimi olsa da birçok çalışma KKÖ'yü bireysel öğrenmeye indirgemenin gereksiz olduğunu vurgulamaktadır (Brockett & Hiemstra, 1991; Costa & Kallick, 2004; Cho, 2002; Knowles, 1984; Grow, 1991). Hatta Kendi kendine öğrenenler iş yerinde meslektaşlarına daha çok etkileşime girme ve işbirliği yapma potansiyeline sahiptir (Cho 2002). Dolayısıyla işbirlikli ve örgütsel öğrenmeler içinde önemlidir. Bu bağlamda KKÖ öğrenen örgütlerin temel özelliklerinden biridir (Guglielmino & Guglielmino, 2001; Ellinger, 2004). Fakat bu KKÖ sürecinin gerçekleşebilmesi için bazı ön koşulların sağlanması gerekmektedir.

Bireyin KKÖ becerilerini kazanabilmesi için, öncelikle hazırbulunmuşluğunun sağlanması gerekmektedir. Bu hazırbulunmuşluğun gerçekleşebilmesi için ise, ön koşul niteliğindeki bazı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların bireye kazandırılması veya bireyde var olması gerekmektedir. Bireylerin kendi kendine öğrenebilmeleri için gerekli olan bu davranışlar kendi kendine öğrenmeye hazırbulunmuşluk (KKÖH) olarak bilinmektedir. KKÖH, bireyin KKÖ becerileri edinebilmesi için gerekli olan eğilimlere, yeteneklere ve kişisel özelliklere sahip olma düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Wiley, 1983; Fisher, vd. 2001). KKÖH, aynı zamanda KKÖ sürecinin en önemli girdilerinden biridir (Kelly & Boyer, 2005). KKÖH'yi etkileyen bireyin kişisel özellikleri, yetenekleri, öğrenmeye yönelik tutumları, bilişsel ve duyuşsal yeterliği gibi birçok değişken söz konusudur (Clardy, 2000; Merriam & Caffarella, 1999; Fisher, vd., 2001). Bu değişkenler; eğitim düzeyi, kişisel özellikler, öğrenme stili, yaşam doyumu, sağlık durumu, öz yönetim (Mezirow, 1985; Candy, 1991; Garrison, 1997), eleştirel düşünme ve farkındalık (Mezirow, 1985), akademik başarı (Haron,2003; Reio,2004) motivasyon, (Corno, 1992; Garrison, 1997), öğrenen denetimi (Candy, 1991), öz yeterlik (Bandura, 1997; Hoban & Sersland, 1998) ve kendi öğrenme sorumluluklarını alma (Merriam, 2001) olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde KKÖH bireye öğrenmek için mükemmel fırsatlar sunmaktadır (Wiley 1983, O'Kell 1988, Fisher vd., 2001). Bu özellikleri bakımından da mesleki gelişim için önemli bir özellik olduğu düşünülebilir. KKÖH, öğretmenlerin hem bireysel hem de örgütsel öğrenme fırsatlarından yararlanabilmesi için önemlidir.

1.1.4. Destekleyici Okul Özellikleri

Mesleki gelişim, öğretmenlerin hem bireysel hem de işbirlikçi şekilde öğrenmesini gerektiren bir süreçtir. Özellikle son yıllarda öğretmenlerin mesleki işbirliğine dayalı öğrenmesinin ön plana çıktığı görülmektedir (Kwakman, 2003). Bu bağlamda öğretmenlerin içinde bulunduğu örgütün bazı yapısal özellikleri öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemlidir. Öğretmenler, mesleki gelişimleri için fırsat yaratılan, mesleki gelişimlerinin desteklendiği ve ödüllendirildikleri bir örgüt yapısı içerisinde mesleki gelişime katılma konusunda daha istekli olurlar (Liu vd., 2014). Destekleyici bir okulda öğretmenler için, samimi, işbirlikçi, cesaret verici, sevecen veya güvenilirlik bir öğrenme ortamı oluşturur (Shadur, Kienzle, & Rodwell, 1999). Bu bağlamda okuldaki yöneticilerin ortaya koydukları tutum, davranışlar ve liderlik biçimleri destekleyici örgüt ikliminin oluşması bağlamında son derece

önemlidir. Okul yöneticilerinin diğer çalışanlarla ilişkilerinde gösterdikleri dikkat, saygı ve iyi iletişim rahat bir çalışma ortamının oluşmasına ve böylece öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını desteklemektedir (Amabile, Schatzel, Moneta, & Kramer, 2004; Liu vd., 2014). Yapılan araştırmalar, destekleyici örgütsel koşulların çalışanların davranışlarını olumlu yönde etkilediği, örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işe katılıma olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Rhoades, Eisenberger, & Armeli, 2001). Destekleyici örgütsel koşullar okuldaki yöneticilerin tutum ve davranışları, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkiler, örgüt içerisindeki ödül ve ceza gibi birçok faktörü içerebilmektedir. Ancak mesleki gelişimin desteklenmesi bağlamında bakıldığında destekleyici örgüt ikliminin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek bazı yapısal özelliklerle de desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişimin öğrencilerin başarılarının artırılmasına odaklı olan mesleki öğrenme toplulukları ortaya çıkmaktadır (Hord, 1997; Stoll vd, 2006). Mesleki öğrenme toplulukları öğrenen örgüt yapısını temele almaktadır (Stoll vd., 2006). Öğrenci başarısının artırılması için ortak bir vizyon oluşturulması, paylaşılan ve destekleyici liderlik oluşturulması, destekleyici iletişimin olması, işbirliği ve uygulamaların yapılması ve destekleyici yapısal özellikleri içermektedir (Hipp, Stoll, Bolam, Wallace, McMahon, Thomas, & Huffman, 2003; Stoll, vd., 2006). Öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirilmesine odaklanan etkili mesleki öğrenme topluluklarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisine ilişkin bir çok çalışma vardır (Louis & Marks, 1998; Supovitz, 2002; Supovitz & Christman, 2003; Berry, Johnson & Montgomery, 2005; Bolam vd., 2005; Hollins, McIntyre, DeBose, Hollins & Towner, 2004; Musanti & Pence, 2010). Yapılan araştırmalarda mesleki öğrenme topluluklarının mevcut olduğu okullarda akademik başarısının yüksek olmasının yanında, öğretmenlerin motivasyonlarının, örgütsel bağlılıklarının ve iş doyumlarının yüksek olduğu ortaya konmuştur (İlhan, Erdem, Çakmak, Erdoğan & Sevinç, 2011). Bu bağlamda mesleki öğrenme topluluklarının okullarda mevcut olması istenilir bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde belirtilen özellikleri itibariyle de mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek bir yaklaşım, etkili bir mesleki gelişim biçimi olduğu görülmektedir (Dooner, Mandzuk & Clifton, 2008). Bu bağlamda okulların birer etkili mesleki öğrenme topluluğu olması öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yansıtacağı düşünülmektedir.

Mesleki gelişim, eğitimin kalitesini etkileyen önemli bir değişken olarak son zamanlarda üzerinde sıkça durulan bir konudur (Opfer & Pedder, 2011). Benzer şekilde

Türkiye’de de son yıllarda hem araştırmalarda hem de Milli Eğitim Şuralarında, 2017-23 öğretmen vizyon belgesinde mesleki gelişimin öne çıkması (Bümen vd., 2012; Eroğlu, Özbek & Şenol, 2016; Eroğlu, 2016, MEB, 2017) konunun öneminin fark edildiğini göstermektedir. Eğitimde kalitenin temel taşlarından olan öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını etkileyen faktörlerin farklı eğitim sistemlerinde tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir (Krauss & Guat, 2008). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişime katılımı bazı hizmet içi eğitimler hariç zorunlu değildir (Bayrakçı, 2009; Bümen vd., 2012). Bu açıdan mesleki gelişim daha çok bireysel çabalarla yapılmaktadır (Ertürk, Gün & Kaynardağ, 2014). Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve KKÖH’ları gibi bireysel özelliklerin mesleki gelişim için önemli olduğu düşünülmektedir (Liu vd., 2014). Bununla birlikte mesleki gelişimin işbirliğine dayalı yapısının işlerlik kazanabilmesi için okulun bazı yapısal özellikleriyle desteklenmesi gerekmektedir (Stoll vd., 2006; Postholm, 2012). Araştırmalar, destekleyici okul yapısının öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrenci başarısına önemli katkısının olduğunu göstermektedir (Supovitz, 2002; Supovitz & Christman, 2003; Amabile, Schatzel, Moneta & Kramer, 2004; Berry vd., 2005; Bolam vd., 2005; Liu vd., 2014). Çünkü mesleki gelişim hem bireysel çabayı hem de işbirliğini gerektirmektedir (Kwakman, 2003). Bunun yanında öğrenci başarısına anlamlı katkı sunabilme potansiyeline sahip mesleki gelişimin, işbirliğine dayalı aktif öğrenme fırsatlarını içermesi gerekmektedir (Garet vd., 2001).

Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımı bu araştırmanın değişkenleri bağlamında değerlendirildiğinde, KKÖ’nün mesleki gelişime katılıma, bireysel ve örgütsel öğrenmeye anlamlı katkısı bazı araştırmalar da vurgulanmıştır (Confessore & Kops, 1998; Guglielmino & Guglielmino, 2001; Ellinger, 2004; Liu, vd., 2014). Mesleki gelişime yönelik tutumun da mesleki gelişime katılımı sağlama, mesleki gelişimi öncelikli hale getirme konusunda önemli bir potansiyelinin olduğu bilinmektedir (Guskey, 2002; Torff & Session, 2008; Muzaffar & Malik, 2012; Ndlovu, 2014). Destekleyici okul özellikleri ise hem mesleki gelişim fırsatlarının artırılması hem de mesleki gelişimin niteliğinin artırılarak öğrenci başarısının sağlanmasında önemlidir (Berry vd., 2005; Bolam vd., 2005; Hollins, vd., 2004; Musanti & Pence, 2010). Mesleki gelişimin doğası ve Türkiye’ de öğretmenlerin mesleki gelişimi birlikte değerlendirildiğinde bu değişkenlerin mesleki gelişime katılımındaki önemi daha belirgin hale gelmektedir. Çünkü nitelik ve nicelik açısından yetersizlikler barındıran zorunlu hizmet içi eğitimler dışında Türkiye’ deki öğretmenlerin mesleki gelişimi daha

çok bireysel çabalara bağlıdır. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişimi yeterince desteklenmemekte ve yeterli fırsatlar sunulmamaktadır (Bayrakçı, 2009; Bümen vd., 2012; Ertürk, vd., 2014). Ortaya çıkan bu durumlar hem öğretmenlerin mesleki gelişime katılımını engellemekte hem de mesleki gelişimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda mesleki gelişime katılımında ilişkisi olduğu düşünülen bu değişkenlerin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesinin eğitimde niteliğin artırılması çalışmalarına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında cinsiyet, mesleki kıdem, branş, öğretim kademesi gibi öğretmenlerin ve okulun bazı demografik özelliklerinin bu değişkenler bağlamında incelenmesi mesleki gelişimlerine ilişkin öğretmen ve okul profillerinin tanımlanmasını sağlayacaktır. Bu profillerin tanımlanması ise mesleki gelişim politikaları ve uygulamalarının geliştirilmesi sürecinde önemli verilerin ortaya konulmasını sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişime katılımı ile mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca bu değişkenlerin öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, branş vb) göre değişimini ortaya koymaktır. Bu amaçlara ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımı ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımı;
 - 2.1. cinsiyetlerine,
 - 2.2. medeni durumlarına,
 - 2.3. mesleki kıdemlerine,
 - 2.4. branşlarına, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları;
 - 4.1. cinsiyetlerine,
 - 4.2. medeni durumlarına,
 - 4.3. mesleki kıdemlerine,
 - 4.4. branşlarına, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
6. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi;
 - 6.1. cinsiyetlerine,

- 6.2. mesleki kıdemlerine,
- 6.3. branşlarına, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 7. Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 8. Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları;
- 8.1. cinsiyetlerine,
- 8.2. çalıştıkları öğretim kademesine,
- 8.3. mesleki kıdemlerine,
- 8.4. branşlarına, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 9. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunmuşlukları ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları;
- 9.1. güncelleme etkinliklerine,
- 9.2. yansıtıcı etkinliklere,
- 9.3. paylaşım etkinliklerine,
- 9.4. işbirliği etkinliklerine,
- 9.5. mesleki gelişim etkinliklerinin geneline, katılımlarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?
- 10. Öğretmenlerin KKÖH'lerinin,' mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla mesleki gelişime katılımları arasında ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarıyla mesleki gelişime katılımları arasında aracılık rolü var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın kurama ve uygulamaya sağlayabileceği yararlar ortaya konularak, araştırmanın öneminin daha iyi anlaşılacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede araştırmanın bulgularının kuram ve uygulamaya katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Alana sağlayacağı katkılar: Son yıllarda eğitim sistemimizde bazı yapısal ve niceliksel gelişmeler (Derslik sayısı, öğrenci başına düşen öğretmen, eğitim teknolojileri kullanımı vs) olmasına rağmen PISA, TIMMS gibi uluslararası öğrenci başarısını değerlendiren çalışmalarda OECD ortalamasının altında olduğumuz bilinmektedir (Özmuşul & Kaya, 2014; İnan & Bekler, 2014; Taş, vd., 2016). Bu bağlamda eğitimdeki niceliksel gelişmelerin istenilen düzeyde niteliksel gelişme sağlamadığını göstermektedir. Bu durumun önemli sebeplerinden bir tanesinin öğretmen niteliği olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin niteliğinin artırılmasında önemli olan mesleki gelişimle ilgili sorunların yaşandığı (Bümen vd., 2012), öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının hem ulusal hem de uluslararası ölçekte düşük olduğu yapılan çalışmalarla

ortaya konmuştur (Büyüköztürk, Altun & Yıldırım., 2010; Taş, Arıcı, Özarkan & Özgürlük, 2016). Bu bağlamda sorunun boyutlarını ve bu boyutların etki düzeyini ortaya çıkarmanın sorunun çözümü için önemli bir aşama olacağı düşünülmektedir.

Politika geliştirmede sağlayacağı katkılar: Mesleki gelişim politikalarına Okullar, öğretmenlerin mesleki gelişimi için oldukça önemli yerlerdir (Kwakman, 2003; Tynjälä, 2008; Postholm, 2012). Çünkü okullar öğretmenlere, öğrencilerin başarısının artırılmasını sağlayacak etkili mesleki gelişimi sunma potansiyeline sahiptir. Okullarda öğretmenler öğrenci başarısını artırmak için işbirliğine, paylaşıma ve konu alanına dayalı etkili mesleki gelişim etkinliklerini (Garet vd., 2001) yapabilirler. Bu nedenle okullar öğretmenlere hem daha fazla hem de daha nitelikli mesleki gelişime katılım olanağı sağlarlar. Türkiye'deki mesleki gelişimin niceliksel ve niteliksel yetersizlikleri düşünüldüğünde okuldaki mesleki gelişim bu yetersizliklerin giderilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmen profillerinin belirlenerek öğretmenlerin mesleki gelişim özelliklerinin ortaya konması sağlanabilir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar, okullarda mesleki gelişimin nasıl işlediğini ve öğretmenlerin mesleki gelişim profillerini ortaya koyacağından elde edilen sonuçlara göre geliştirilecek politikalar ve uygulamalar da okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik önemli katkılar sağlayabilir.

Literatüre sağlayacağı katkılar: Yurt dışında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla ilgili çok sayıda çalışma olmasına rağmen Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Elçiçek & Yaşar, 2016; Eroğlu, 2016). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili sorunların düzeyi göz önüne alındığında daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Ayrıca bu araştırmaların sadece uluslararası literatürde öne çıkan konular olup olmaması ikinci planda tutulmalı ve ulusal bağlamda sorunlara yönelik çözüm odaklı çalışmalar yapılmalıdır (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003). Bu bağlamda bu çalışmanın hem literatüre hem de uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yurt dışında ve Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde mesleki gelişime katılımı sınırlı sayıda araştırmada kişisel veya örgütsel değişkenin bir arada incelendiği görülmektedir (Kwakman, 2003; Liu vd., 2014). Bu çalışmada ise mesleki gelişime katılıma ilişkin hem bireysel hem örgütsel bazı değişkenler bir arada incelenerek bütüncül bir bakış açısı oluşturma imkanı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ortaya çıkan sonuçların hem mesleki gelişime ilişkin yapılacak reformlar için kılavuz olacağı hem de ilgili literatüre önemli katkı

sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü elde edilen sonuçların, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin kişisel ve örgütsel boyutta önemli bulguları sunması beklenmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında sorunlar yaşayan Milli Eğitim Bakanlığı'nın mesleki gelişime ilişkin oluşturacağı yeni yaklaşımlara temel olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada kullanılan öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili 3 ölçeğin uyarlama ve geliştirme çalışmaları bu araştırma kapsamında yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik düzeyi yüksek olan bu ölçme araçları öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılacak çalışmalarda kullanılabilir. Bu ölçme araçlarının kullanılmasıyla daha fazla sayıda çalışma yapılarak mesleki gelişim literatürüne önemli katkılar sağlanabilir. Mevcut çalışmanın ve bu ölçekler kullanarak yapılacak çalışmaların sonuçları uluslararası alan yazındaki çalışmalara karşılaştırılarak bir yandan literatüre katkı sağlanırken diğer yandan bu karşılaştırmalar geliştirilecek politikalara önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmanın özgünlüğü: İlgili literatür incelendiğinde mesleki gelişime katılımı ile ilgili hem bireysel hem de örgütsel değişkenlerin birlikte kullanıldığı sınırlı sayıda çalışma (Kwakman, 2003; Liu, vd., 2014) bulunmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın ülkemizde yapılan ilk çalışmalardan birisi olması planlanmaktadır. Bu bağlamda hem literatüre hem de politika geliştirilmesine yönelik katkısının önemli olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın mesleki gelişime katılımı ile ilgili bütüncül bir yaklaşımı vurgulayacak şekilde çok sayıda veri toplama aracını ve veri analiz yöntemlerini içermesi çalışmayı değerli kılmaktadır. Bu bağlamda mesleki gelişime katılımı ile ilişkisi kısmen ortaya konan bireysel ve örgütsel öğrenmeyle ilişkili olan KKÖ'nün aracılık analizleri, hem güncel analiz tekniğini içermekte hem de kuramsal olarak yenilikler ortaya koymaktadır

1.4. Varsayımlar

1. Ölçme aracında yer alan sorulara verilen yanıtlar, öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Ölçme aracında yer alan sorular, mesleki gelişime katılımı, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğu, mesleki gelişime yönelik tutumu ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarını betimleyici niteliktedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Elazığ ili merkez ilçesinde yer alan ortaöğretim okullarında görev yapan branş öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.
3. Mesleki gelişim oldukça geniş bir çalışma alanıdır. Dolayısıyla ilişkili olduğu birçok değişken vardır. Bu araştırmada sınırlı sayıda değişken kullanılmıştır

1.6. Tanımlar

Mesleki gelişim: Öğretmenlerin mesleki yeteneklerini geliştirmeleri için kariyerleri boyunca katıldıkları bütün etkinlikleri ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Day & Sach 2005).

Kendi kendine öğrenme: Öğrenmek için girişimde bulunabilme, başkalarının yardımını alarak veya almadan kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilme, öğrenme hedeflerini oluşturabilme, öğrenme için kaynak belirleyebilme, öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisi seçip uygulayabilme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirebilme sürecidir (Knowles, 1975).

Kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk: Bireyin kendi kendine öğrenme becerileri edinebilmesi için gerekli olan eğilimlere, yeteneklere ve kişisel özelliklere sahip olma düzeyidir (Wiley, 1983; Fisher, vd., 2001).

Destekleyici okul/mesleki öğrenme topluluğu: Okul personelinin ve öğretmenlerin okuldaki öğrenmeyi iyileştirmek için, ortak kararlar almaları, işbirlikli olarak öğretimsel uygulamalar yapmaları, bu uygulamaları paylaşmaları, eleştirel olarak değerlendirmeleri ve yansıtma yapmalarıdır (Stoll vd., 2006)

Okul: Elazığ İli merkez ilçedeki yer alan ortaokullar ve liseler.

Öğretmen: Elazığ İli merkez ilçedeki yer alan ortaokullarda ve liselerde görev yapan branş öğretmenleridir.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde mesleki gelişim, mesleki gelişime yönelik tutum, kendi kendine öğrenme ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiş, daha sonra bu değişkenlerle ilişkili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve sonuçlarına kısaca değinilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde mesleki gelişim, mesleki gelişime yönelik tutum, kendi kendine öğrenme ve destekleyici okul özellikleri kavramlarının gelişim süreci ve kuramsal temelleri üzerinde durulmuş ve bu değişkenlerin birbirleriyle ilişkisi irdelenmeye çalışılmıştır.

2.1.1. Mesleki Gelişim

Öncelikle araştırmanın temel değişkeni olan mesleki gelişimin kuramsal temelleri ayrıntılı olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda mesleki gelişimin tanımı, gerekliliği, etkili mesleki gelişim programlarının özellikleri, mesleki gelişim modelleri, mesleki gelişim etkinlikleri, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve mesleki gelişime ilişkin uluslararası karşılaştırmalara yer verilecektir.

2.1.1.1. Mesleki Gelişimin Tanımı

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitim reformlarının temel bir bileşeni olarak son yıllarda üzerinde durulan bir kavramdır (Seferoğlu, 2001; Smith & Desimone, 2003; Sandholtz & Ringstaff, 2013). Hatta öğretmenlerin mesleki gelişimi alanıyla ilgili çok sayıda araştırma ve araştırma çağrısı vardır (Wilson & Berne, 1999). Ancak çoğu kimse mesleki gelişimi neyin oluşturduğunu, mesleki bilginin nasıl şekillendirildiğini veya meslektekilerin nasıl öğrendiklerini net bir şekilde tanımlayamamaktadır (Kennedy, 2016). Bu tür tanımlar her zaman soruya açık olmakla birlikte kültürel, politik ve sosyal bağlamlardan etkilenmektedir (Wilson & Berne, 1999; Helleve, 2009; Abou-Assali, 2014). Ancak mesleki gelişimi tanımlayabilmek için öncelikle etkili öğretmeni tanımlamak daha yararlı olabilir. Korthagen ve arkadaşları (2013), etkili bir öğretmenin çevresini, nitelikleri, idealleri, kimlik duygusu, inançları arasındaki belirli bir tutarlılık temelinde etkileyen bir kişi olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunu başarabilmek

için bu özellikler arasında bir uyum oluşturması gerektiğini, bu uyumunda ancak mesleki gelişimle olacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişim uyum içindeki bir yapıyı işaret etmektedir. Ancak bu uyum ve yapıyı ifade eden kavram farklı şekillerde vurgulanmaktadır. Bazıları bu kavramı geleneksel olarak düzenlenen kısa süreli eğitimler ve çalıştaylarla ilişkilendirirken (Corcoran, 1995) bazıları da sürekli öğrenme ve yansıtıcı uygulamalarla ilişkilendirmektedir (Helleve, 2009). Okullarda da mesleki gelişim yerine amacı benzer şekilde öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmesini sağlamak olan personel gelişimi, hizmet içi eğitim, mesleki öğrenme, sürekli eğitim gibi kavramlarda kullanılmaktadır (Mizell, 2010).

Mesleki gelişim kavramına ilişkin literatürde öğretmen gelişimi, hizmet içi eğitim, personel gelişimi, kariyer gelişimi, insan kaynakları gelişimi, mesleki gelişim, sürekli mesleki gelişim, sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları kullanılabilir (Wermke, 2013). Bu kavramlar içerik olarak benzer anlamlara sahip olmasına rağmen farklı araştırmacılar tarafından farklı anlamlarda kullanılabilir (Day & Day, 1999; Craft, 2002; Bümen vd., 2012; İlğan, 2013). Mesleki gelişim, bir meslektekiler için devam eden mesleki eğitimlerini ve mesleki çalışmalarını ifade eden “işgücü geliştirme” kavramının yerine kullanılan bir kavram haline gelmiştir (Bubb & Early, 2007). Mesleki gelişim, genel olarak bir meslek erbabının mesleki rolündeki gelişmesini ifade etmek için kullanılmaktadır (Villegas-Reimers, 2003; Abou-Assali, 2014). Bir mesleği yapan kişinin ortaya çıkan bilgi talebine bağlı olarak mesleki bilgi ve becerilerini geliştiren, sürekli olarak öğrenmeyi gerektiren bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Hoque, Alam, & Abdullah, 2011).

Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının sürekli iyileştirilmesi için gayret sarf etmelerini gerektiren mesleki hedeflerle güçlü şekilde bağlantılıdır. Bu bağlantıdan dolayı öğretmen öğrenmesi yerine mesleki gelişim kavramı kullanılmaktadır (Kwakman, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimi genel olarak öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesi sürecini ifade etmek için kullanılmaktadır (Craft, 2002). Bu bağlamda mesleki gelişim öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminden başlayarak meslek yaşamları boyunca devam eden eğitim fırsatlarını içeren ve emeklilikle sonlanan bir süreci vurgulamak için kullanılmaktadır (Bubb & Early, 2007). Dolayısıyla mesleki gelişim, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerden mesleklerine ilişkin özel okumalarına kadar bütün öğrenme formlarını içeren bir kavramdır (Craft, 2002). Benzer şekilde Day ve Sach (2005) mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki yeteneklerini geliştirmeleri için meslek yaşamları boyunca

katıldıkları etkinlikleri vurgulayan genel bir kavram olarak ifade etmektedir. Ancak oldukça karışık entellektüel ve duygusal çabayı ifade eden bu basit tanım öğretim standartlarının sürdürülmesi, geliştirilmesi, öğrenci başarısının artırılması gibi kendine özgü zorlukları içermektedir. Yani öğretmenler için mesleki gelişim; hizmet öncesi eğitim, yeni öğretmenlerin eğitimi, hizmet içi eğitim ve ileri düzey eğitim bileşenleri, eğitimsel yenilikler (okul gelişimi) ve eğitim araştırmaları ile ilişkili bir kavramdır (Terzi, 2014). İlgili literatürde öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin başka tanımlamalara da rastlamak mümkündür. Mesleki gelişim konusundaki çalışmalarıyla bilinen Guskey (2000)'e göre mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirerek öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamayı amaçlayan süreçler ve etkinliklerdir (Guskey, 2000). Benzer şekilde bu alanda birçok çalışması olan Day ve Day (1999) mesleki gelişimi, bireysel ya da grupla yapılan ve okula direk veya dolaylı yarar sağlayarak eğitimde kalitenin artırılmasına katkıda bulunan bilinçli ve planlı bütün doğal öğrenme deneyimlerini içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, öğretmenlerin, bireysel veya grupça öğretimsel hedefleri gözden geçirme, güncelleme, genişletme; öğrencilerle, meslektaşlarla iyi bir mesleki düşünme, planlama ve uygulama için mevcut bilgilerini, becerilerini ve duygusal zekalarını eleştirel biçimde geliştirmek için mesleki hayatlarında yaptıklarını içermektedir (Day & Day, 1999). Milli Eğitim Bakanlığı da mesleki gelişimi, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin hizmet içi eğitim ve meslekleri ile ilgili destek faaliyetleri olarak tanımlamaktadır (MEB, 2007). Ayrıca mesleki gelişim, sistematik olarak, öğretmenlere mesleki deneyimlerini artırma ve mesleki yaşamlarını inceleme fırsatı kazandıran bir gelişim olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 2016). Mesleki gelişim, öğretmenler için planlanan, öğretmenlerin becerilerini ve bilgilerini farklı seviyelerde geliştirmeye yönelik olarak tasarlanan bir dizi program veya atölye çalışması olarak görülmektedir (Abou Assali, 2014).

Mesleki gelişme ilişkin farklı bakış açılarından söz etmek mümkündür. Aslında bu farklılık mesleki gelişime ilişkin algılardan ve deneyimlerden kaynaklanmaktadır. Çoğu, mesleki gelişim kavramını genellikle mesleki kursları ifade etmek için kullanmaktadır (Corcoran, 1995; Craft, 2002). Örneğin geleneksel bakış açısıyla mesleki gelişim çalışanlara birkaç günde verilen bir eğitim iken; yeni bakış açısına göre “çalışan merkezli, uzun süreli, işe yerleştirilmiş öğrenme deneyimlerini içermektedir (Bümen vd., 2012). Birçok öğretmen ve okul yöneticisi mesleki gelişimin ders yılı içerisinde yapılan 3-4 günlük özel etkinliklerle sınırlı olduğunu düşünmektedir. Çünkü öğretmenler nadiren mesleki gelişim sürecinin planlanmasına girerler ve bu konu ile

ilgili fikir sunarlar. Öğretmenlerin bazıları da mesleki gelişimi sertifika alarak mesleki statülerini yükselttikleri ve bunun karşılığında ücret aldıkları bir süreç olarak değerlendirmektedir (Guskey, 2000). Benzer şekilde Mizel (2010) öğretmenlerin mesleki gelişim kavramıyla genellikle konferans, seminer, çalıştay, işbirlikli grup çalışmaları üniversitedeki dersler gibi formal süreçleri ifade ettiklerini belirtmiştir. Oysa mesleki gelişim meslektaşlar arası tartışmalar, bireysel okuma ve araştırmalar, meslektaş gözlemi veya meslektaşlarla diğer gözlemler gibi informal olarakta gerçekleşmektedir (Mizell, 2010). Ayrıca mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki bilgi beceri ve davranışlarını geliştirmek için tasarlanmış yansıtıcı etkinlikleri de içermektedir (Terzi, 2014).

Mesleki gelişim kavramını tanımlarken başvuracağımız bakış açılarından birisi mesleki gelişimin amacıdır. Bu bağlamda Reese, (2010) mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını temele alarak öğretmenin öğretimsel etkililiğini artıran ve bunun sonucunda öğrenci başarısının artırılmasına katkıda bulunan kapsamlı ve sistematik bir öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Hoque ve arkadaşları (2011) da mesleki gelişimini, öğretmenlerin alan bilgisini ve öğretim tekniklerine ilişkin bilgisini geliştirerek öğrencileri geleceğin toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirmek olarak ifade etmişlerdir (Hoque, vd., 2011). Dolayısıyla mesleki gelişimin amacının öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek ve bunun sonucunda öğrenci başarısını artırmak olduğu söylenebilir (Guskey, 2000; Day & Sach, 2005; Reese, 2010). Bu nedenle birçok tanımda bu genel amacın vurgulandığı görülmektedir.

Mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki olarak gelişmesini sağlamak için yapılan planlanmış öğrenme fırsatlarını ve deneyimlerini içeren bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Wells, 2014). Bu bağlamda mesleki gelişim süreci öğretmenlerin meslek hayatları boyunca devam eden ve aktif öğrenmeyi gerekli kılan bir öğrenme sürecidir (Özdemir, 2016). Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişim öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni ve boyutu olarak da değerlendirilmektedir (Bümen vd., 2012; Telese, 2012). Dolayısıyla mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme iç içe geçmiş kavramlardır.

Mesleki gelişime ilişkin tanımlar dikkatli bir şekilde incelendiğinde bazı ortak noktaların vurgulandığı görülmektedir. Aslında bu ortak noktalar mesleki gelişiminde temel özelliklerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda Guskey (2000) mesleki gelişimin üç temel özelliğini tanımlamıştır. Bu özellikler:

1. Mesleki gelişim amaçlı bir süreçtir.

2. Sürekli devam eden bir süreçtir.

3. Sistemli, planlı bir süreçtir.

Guskey (2000)' e göre mesleki gelişim amaçlı bir süreç olduğundan olumlu değişimler ve gelişmeler elde etmek için sürecin planlı oluşturulması gerekmektedir. Rastgele oluşturulan mesleki gelişim süreci istenen başarıyı sağlayamaz. Doğru mesleki gelişimin planlı amaçları ve vizyonu vardır. Mesleki gelişimin amacı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırarak öğrenci başarısını artırmak, öğrenme çıktılarını iyileştirmektir (Guskey, 2000; Day & Sach, 2005; Reese, 2010). Bu amaçlar doğrultusunda mesleki gelişim süreci oluşturulur, uygulanır ve değerlendirilir (Guskey, 2000). Dolayısıyla mesleki gelişimin amaçlı bir süreç olması planlı ve sistematik olmasını da gerekli kılmaktadır.

Guskey (2000)' e göre mesleki gelişimin sürekli devam eden bir süreç olması eğitimin sürekli dinamik ve artan bir bilgi birikimine sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu yeni bilgi ve anlayışları kavramak, uygulamak için bireyler meslek yaşamları boyunca öğrenmelidirler. Yaptıklarını analiz etmeli, uygulamalarını yansıtıcı bir şekilde değerlendirmeli, iyi gitmeyen uygulamalar la ilgili düzenlemeler yapmalı, sürekli gelişim için alternatifleri ve fırsatları kovalamalıdır. Zaten bir çok tanımda da mesleki gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Bümen vd., 2012; Telese, 2012; Wells, 2014).

Guskey (2000), mesleki gelişimin sistemli ve planlı bir süreç olduğunu vurgulayarak aslında mesleki gelişim sürecinde nelerin dikkate alınması gerektiğini de belirtmiştir. Çünkü mesleki gelişim adı altında eğitimciler genellikle yapısal veya prosedürel engelleri koruyan, okullarda tam olarak anlaşılmayan yenilikler uygulamaya çalışmaktadırlar. Oysa doğru mesleki gelişim, uzun süreli değişimi göz önüne alan ve örgütün tüm kademelerini dikkate alan sistematik bir süreçtir. Sistematik yaklaşımdan uzak bir şekilde ortaya konulan mesleki gelişimin başarısını bireysel açıdan doğru yapılmış olsa bile örgütsel faktörler engellemektedir. Dolayısıyla bu sistematik yapı içerisinde bireysel özelliklerden örgütsel özelliklere kadar birçok faktör göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle etkili öğrenme ortamı yaratmak için bireylerin öğrenmeleri, işleyiş ve süreçlerin iyi anlaşılması gerekmektedir.

2.1.1.2. Mesleki Gelişimin Gerekliliği

Günümüzde bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler toplumları eğitim reformları yapmaya zorlamaktadır. Çünkü bu değişime ayak uydurabilmek ve değişim

sürecini yönetebilmek için nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Yetişmiş nitelikli insan gücüne sahip olmak için kilit bileşen nitelikli ve kaliteli eğitimidir. Nitelikli eğitim için ise öncelikle nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Darling-Hammond, 2000; Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003, 2004; Altun & Cengiz, 2012; Yaylacı, 2013). Çünkü öğrencinin öğrenmesi, öğrencilerin becerileri, beklentileri, motivasyonu ve davranışları; aile kaynakları, tutum ve destek; akran grubu becerileri, tutum ve davranış; okul organizasyonu, kaynakları ve iklimi; müfredat yapısı ve içeriği; öğretmenlik becerileri, bilgi, tutum ve uygulamaları gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Fakat öğretmenin kalitesi öğrencinin başarısını etkileyen en değişkenlerin başında gelmektedir (Sanders & Horn 1998; Nye, Konstantopoulos, & Hedges 2004; OECD, 2005, 2011; İlğan, 2013). Öğretmenin niteliği ise öncelikle öğretmenin mesleğe girişteki kalitesi ve hizmetindeki yetkinliği ile doğrudan ilişkili olmakla birlikte mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesini sağlayan mesleki gelişimle de ilgilidir (Kaçan, 2004; Özer, 2005). Eğitimdeki araştırmalar da, öğretmen kalitesinin ve okul liderliğinin öğrenci başarısını artırmada en önemli faktör olduğunu ortaya koymuştur (Sass vd., 2012). Bu nedenle öğretmenler ve okul liderlerinin olabildiğince etkili olabilmesi, en iyi eğitim uygulamalarını yapabilmesi için, bilgi ve becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Mizell, 2010).

Öğretmenlik mesleği diğer birçok meslekte olduğu gibi durağan olmayan, değişimlerden etkilenen ve değişimi yöneten bir meslektir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği belirli kaynaklardan etkilenecek sürekli değişimi ve gelişimi ifade eden dinamik süreçleri barındırmaktadır (Uştu, Taş, & Sever, 2016). Bu nedenle öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin mesleki bilgilerini sürekli olarak güncellemeleri ve elde ettikleri bilgileri uygulamaları gereken mesleklerden birisidir (Baştürk, 2012). Çünkü öğretmenlik mesleği, öğretmenin kendi alandaki gelişmelerin yanında eğitim bilimleri alanındaki gelişmeleri, bilim ve teknolojideki gelişmeleri ve güncel yaşamdaki gelişmeleri de sürekli olarak takip etmesini ve bunları öğrenme-öğretme süreçlerine yansıtmasını gerektirmektedir (Özdemir, 2016). Öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili bilgilerin hızla değişmesi ve eğitim bilimleri alanındaki hızlı gelişmeler, öğretmenlerin bilgilerini güncellemelerini gerektirmektedir (Baştürk, 2012). Bunların yanında öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırdıkları bir anlayışta, öğretmenlerin artık bilgi aktarma rollerini sürdürmeleri beklenemez. Bunun yerine, öğretmenler uyarıcı öğrenme ortamları yaratarak ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmek zorundadırlar (Kwakman, 2003). Bu nedenle aslında öğretmenler ve okul yöneticileri

toplumun, mesleğin ve disiplinlerinin gerektirdiği değişiklikleri takip etmek için sürekli öğrenme ihtiyaçları olan yetişkinlerdir (Scott, 2009).

Eğitimdeki gelişmeler, özellikle de küresel bilgi toplumunun retoriği ile ilgili ortaya çıkan değişimler, personel geliştirme faaliyetlerini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerde sınıf ortamında bu değişimlere ayak uydurabilmek için ekstra teknik ve pedagojik desteğe ihtiyaç duymaktadır (Hooker, 2008). Çünkü günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı değişime bağlı olarak okul kavramı, müfredat, okullarda kullanılan öğretim yöntemleri giderek değişmektedir. Bu değişime paralel olarak, öğretmenin görev ve sorumlulukları değişerek artmaktadır (Özoğlu, 2011). Bununla birlikte 21. yüzyılda öğrencilerden daha karmaşık analitik becerileri öğrenmeleri beklenirken, öğretmenlerden de daha üst düzey düşünme ve performans geliştiren yollarla öğretmeyi öğrenmeleri beklenmektedir (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Öğrenci başarısının sağlanması, öğrenmeyi ve pedagojiyi anlayan, öğrencilerinin ihtiyaçlarına, disiplin alanının taleplerine cevap verebilen ve öğrencilerin deneyimleri ile müfredat arasında güçlü bağlantılar kurabilen öğretmenlerle mümkün olabilmektedir. Öğrenci başarısını geliştirme çabaları ancak öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yönelik kapasitelerini ve okulların öğretmenin mesleki gelişimini teşvik etme kapasitesini artırarak sağlanabilir (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, N., & Orphanos, 2009).

Son zamanlarda öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesine ilişkin uygulamalar birçok ülkede tartışılmaktadır. Bu konunun son zamanlarda sıklıkla gündeme gelmesinin temel sebebi ise dünyada yaşanan bilimsel, teknolojik ve sosyal değişim ve toplumların bu değişime uyum sağlama zorunluluğudur (Yaylacı, 2013). Çünkü dünyadaki endüstriyel ve ekonomik alanlarda mevcut yüksek rekabet gücünün yansıması olarak ortaya çıkan hızlı değişim, politikacılar ve iktidar sahipleri tarafından eğitimi etkileyen en zorlu faktörlerden biri olarak görülmektedir. Bu değişime uyum sağlamak için öğrencilerin öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerin verimliliğinin artırılması gerekmektedir. Bunu yapabilmek içinde politika yapıcılar, acilen nitelikli mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duymaktadır (Abou Assali, 2014).

Mesleki gelişimin gerekli olduğuna ilişkin temel varsayımlardan bir tanesi, hizmet öncesi eğitim sürecinin öğretmenler için gerekli olan bilgileri veya bu bilgilerin pratikte kullanımını bütünüyle içermemesidir (Knight, 2002). Çünkü günümüzde okulların rolü hızla değişmekte ve bunun sonucu olarak da öğretmenlerden beklentiler

de değişmektedir. Bu bağlamda, hizmet öncesi eğitim yeterli olmaktan ve ihtiyacı karşılamaktan uzaktır. Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim ne kadar nitelikli olursa olsun, meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlarla baş etmek konusunda yeterli olmamaktadır. Bu nedenle özellikle gelişmiş ülkeler eğitimde yüksek standartları sağlamak için nitelikli öğretmenler yetiştirmeye çalışmaktadır (OECD, 2009, s. 49; Uştu., vd., 2016). Müfredat değişikliği gibi normal değişiklikler olduğunda veya öğrencilerle ilgili yeni bir problemle karşılaşıldığında bile durumun üstesinden gelebilmek için mesleki gelişim gereklidir (Knight, 2002). Ayrıca eğitimde çok kültürlülük, kaynaştırma eğitimi bilgi teknolojilerinin kullanımı, hesap verebilirlik aile katılımı gibi vurgular mesleki gelişimi kaçınılmaz kılmakta ve bu konuyu eğitimcilerin, araştırmacıların, politikacıların, sivil toplum kuruluşlarının gündemine getirmektedir (Seferoğlu, 2004; Desimone, Smith & Ueno, 2006; Creemers, Kyriakides, Antoniou, 2013; Gümüş, 2013). Bunun yanında öğretmenlerin hizmet öncesinde aldığı eğitim kısa süre içerisinde etkisini ve güncelliğini yitirmektedir (Uştu., vd., 2016). Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimle mesleki yaşamlarının başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri beklenemez (Ceylan, & Özdemir, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin, mesleğin ilk yıllarındaki mesleki oryantasyon sürecinden başlayarak mesleki yaşamlarının sonraki aşamalarında ortaya çıkan mesleki ihtiyaçlarının belirlenerek iyileştirilmesi süreçlerinde ve yaşanan değişikliklere uyum sağlayabilmeleri için sürekli ve sistematik olarak desteklenmesi gerekmektedir (Özoğlu, 2011). Beklentileri ve yüksek eğitim standartlarını karşılayabilmek için öğretmenler mesleki gelişimle yüz yüze gelmekte ve yaşam boyu öğrenen bireyler olması beklenmektedir (Knight, 2002; Terzi, 2014).

Öğretmenler için mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin vurgulanan bir nokta ise hizmet öncesi eğitim sürecinin yetersizliğidir. Yani diğer bir ifadeyle hizmet öncesi eğitimin niteliğinin düşük olmasıdır (Seferoğlu, 2004). Çünkü öğretmen adaylar hizmet öncesi eğitim süreçlerinde ihtiyaçları olan mesleki eğitimi alamadan mezun olmaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitim ve diğer öğrenme fırsatları sunularak hizmet öncesi eğitiminin eksiklerinin giderilmesi sağlanarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle Türkiye’de bu duruma ilişkin çarpıcı durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’nin öğretmen profili incelendiğinde birçok öğretmenin öğretmen yetiştiren bir kurumdan bile mezun olmadıkları bilinmektedir. Bu durum Türkiye’deki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacını daha belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır (Seferoğlu, 2004).

Mesleki gelişim son yıllarda dikkat çekmektedir. Hızlı değişime, yüksek standartlara yönelik taleplere ve kaliteyi artırmaya yönelik çağrılarla karşı karşıya kalan öğretmenler, mesleki gelişim yoluyla becerilerini güncellemeye ve geliştirmeye daha önce hiç olmadığı kadar ihtiyaç duymaktadırlar (Craft, 2002; Guskey, 2002). Mesleki gelişim artık öğretmenler için bir gereklilik olarak görülmektedir (Eekelen vd., 2006).

Mesleki gelişim için birçok neden vardır. Craft (2002), bu nedenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Tüm personelin veya çalışan grupların mesleki performans becerilerini geliştirmek
- Bireysel olarak öğretmenin iş performansı becerilerini geliştirmek
- Öğretmenin bireysel olarak mesleki gelişim amaçlı deneyimlerini artırmak
- Öğretmenin bireysel olarak mesleki bilgi ve anlayışını geliştirmek
- Kişinin kişisel veya genel eğitimini geliştirmek
- Personeli değerli hissettirmek
- İş tatminini artırmak
- Öğretmenin mesleki bilgi ve anlayışını geliştirmek
- Mesleki görüşünü, vizyonunu geliştirmek
- Öğretmenleri değişim için hazır hale getirmek
- Okulun politikasını netleştirmek

Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgilerini genişletmesini, uygulamalarını geliştirmesini sağlayan önemli bir mekanizmadır (Smith & Desimone, 2003). Öğretmenler mesleki gelişim sayesinde alan bilgilerini derinleştirip güncelleyebilirler. Bunun yanında öğretmenler alanıyla ilgili gelişmeleri takip ederek mesleki bilgi ve becerilerini okulun standartlarıyla uyumlu hale getirebilirler (Reese, 2010). Mesleki gelişim, profesyonellerin kendi mesleğinde teknik, yasal, kavramsal veya toplumsal değişim alanlarında güncel kalmaları için gereklidir. Mesleki gelişim programları da sürekli gelişen bilgiyi ve bu bilginin kullanımını teşvik eden bir öğrenme kültürünün geliştirilmesini sağlamaktadır (Murhy & Calway, 2008). Mesleki gelişim, öğretmenlerin profesyonelliğini, performansını ve bilgisini arttırmada önemli bir rol oynamaktadır (Abou Assali, 2014). Bu bağlamda mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki yeterlilik seviyesinin ötesine geçmelerini sağlar (Murhy & Calway, 2008).

Mesleki gelişim, bireysel gelişim için olduğu kadar örgütsel gelişim ve okul gelişimi için de çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin ve diğer personelin mesleki

gelişimi, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmenin ve başarısını artırmanın ilk basamağıdır (Borko, 2004; Bubb & Earley, 2007). Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişimden yarar gören sadece öğretmen değil, gelişen öğretmen davranışları sonucunda öğrenci, okul yöneticileri ve ailelerdir (Odabaşı, & Kabakçı, 2007). Günümüzde bilimsel, teknolojik ve sosyal alanda ortaya çıkan hızlı değişim süreci okulun tüm paydaşları için etkili mesleki gelişim ihtiyacını kaçınılmaz hale gelmiştir (Scott, 2009).

Hızla değişen eğitim ortamları, paydaşlar arasında çeşitliliğin artmasıyla birlikte, okulların dünya genelindeki öğrencilere yönelik çıktılarını iyileştirmeyi amaçlayan çok çeşitli reform girişimleri olmaktadır (Donnell, & Gettinger, 2015). Günümüzde tasarlanan veya uygulanmakta olan eğitim reformlarının çoğunda öğretmenlerin mesleki gelişimi, değişim sürecindeki en önemli unsurdur (Seferoğlu, 2001; Kwakman, 2003; Abou Assali, 2014). Mesleki gelişim, eğitimde kalitenin artırılmasına ilişkin neredeyse her modern öneride merkezi bir bileşendir. Çünkü politika yapıcılar, okulların, içinde çalışan öğretmenlerden ve yöneticilerden daha iyi olamayacağını giderek daha fazla anlamaktadırlar (Guskey, 2002). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimi tüm dünyada, eğitimin kalitesini etkileyen ve eğitim reformlarının temelini oluşturan bir süreç olarak algılanmaktadır (Bümen vd., 2012). Ayrıca mesleki gelişim 21. yüzyılda öne çıkan eğitimde standart temelli reformlar için bir köşetaşdır (Birman vd., 2000; Kubitskey, Fishman, & Marx, 2003; Smith & Desimone, 2003; Desimone, vd., 2006; Sandholtz & Ringstaff, 2013). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretim uygulamaları ve öğretmen yetiştirme programları son zamanlardaki araştırmalarda da öne çıkmaktadır (Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009). Ayrıca öğretmenler için yaşam boyu devam eden mesleki gelişim kavramı birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Clarke, & Hollingsworth, 2002).

Öğretmen eğitiminin önemli bir bileşeni olan mesleki gelişimin temel amacı öğretmenin sınıftaki etkileşimini artırmaktır. Bunu sağlayabilmek için mesleki gelişimin etkililiğini artırarak ve öğretmenin öğretimsel etkililiğini artırmak ve dolayısıyla öğrenci başarısını artırmak öncelikli hedef olmalıdır (Odabaşı, & Kabakçı, 2007). Yani tüm mesleki gelişim çabalarının en önemli amacı öğrencilerin öğrenmesini geliştirmektir (Craft, 2002). Eğitimciler için mesleki öğrenmeyi geliştirmek, okulları dönüştürmek ve akademik başarıyı artırmak için çok önemli bir adımdır (Wei vd., 2009; Abazaoglu, 2014). Bu bağlamda mesleki gelişimin nasıl olması gerektiği irdelenmelidir.

2.1.1.3. Etkili Mesleki Gelişim Programlarının Özellikleri

Mesleki gelişim öğretmenlerin niteliğini artırarak öğrencilerin daha iyi öğrenmesine ve başarısına katkıda bulunan (Garet vd., 2001; Blank & De Las Alas, 2009; Isabel, 2010;) yada katkıda bulunma potansiyeline sahip olan önemli bir süreç (Elmore, 2007) olmasına rağmen öğretmenler, genellikle ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamayan niteliksiz mesleki gelişim fırsatlarıyla karşılaşmaktadır (Hill, 2009). Çünkü her mesleki gelişim programı, etkinliği ya da uygulaması öğretmenlerin niteliğine katkı sağlamamaktadır (Soine & Lumpe, 2014). Bu bağlamda özellikle geleneksel eğitim paradigmalarını temele alan mesleki gelişim uygulamalarının öğrenme çıktıları üzerinde anlamlı bir fark yaratmasını beklemek gerçekçi değildir. Nitekim bu geleneksel paradigmaları temele alan hizmet içi eğitimlerin niteliğine ilişkin sorunlar ve etkisizliği bu durumu çarpıcı bir şekilde yansıtmaktadır. Bu nedenle öğrenme çıktıları üzerinde anlamlı fark oluşturmak için mevcut geleneksel mesleki gelişimden ziyade nitelikli mesleki gelişime ihtiyaç duyulmaktadır (Blank & De Las Alas; Darling-Hammond vd., 2009). Bu bağlamda mesleki yetkinlik seviyesi yüksek profesyoneller yetiştirmek için öncelikle bu hedefi gerçekleştirecek uygun öğrenme paradigmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Murphy & Calway, 2008). Dolayısıyla mesleki gelişim programları arkasındaki öğrenme paradigması öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek temeller üzerine oturtulmalıdır. Mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenin mesleki ihtiyaçları üzerine temellendirilen kapsamlı, sürdürülebilir ve sistemli öğrenme deneyimlerinden oluşması gerekmektedir. Çünkü ancak bu şekilde oluşturulan etkinlikler öğretmenin öğretimsel etkililiğini artırarak öğrenci başarısını artırabilir (İlğan, 2013). Bunu sağlamak için mesleki gelişim programlarının tasarımı, öğretmenlerin nasıl öğrendiklerine odaklanmalıdır (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

Mesleki gelişimin etkililiğini etkileyen özellikler çoklu ve karmaşıktır (Guskey, 2003). İlgili literatürde nitelikli mesleki gelişimin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir çok çalışma mevcuttur (Abdal-Haqq, 1995; Birman vd., 2000; Garet vd., 2001; Desimone vd., 2002; Borko, 2004; Diaz-Maggioli, 2004; Smithson & Blank, 2006; Guskey & Yoon, 2009; Hunzicker, 2011; Cremers vd., 2013; De Monte, 2013; Wells, 2014; Kennedy, 2016).

Abdal-Haqq (1995) etkili mesleki gelişimin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Süreklidir.

- Eğitim, uygulama ve geribildirim içerir; bireysel yansıma ve grup araştırması uygulamalarına yönelik fırsatlar, koçluk ve diğer takip prosedürlerini içerir
- Okul temelli ve işe gömülüdür.
- İşbirlikçidir, öğretmenlere meslektaşlarıyla etkileşim imkanı sağlar.
- Öğrencilerin öğrenmesine odaklanır.
- Okul temelli ve öğretmen girişimlerini teşvik eder ve destekler.
- Öğretme bilgisine odaklanır.
- Öğretme ve öğrenmeye yapılandırmacı yaklaşımları içerir.
- Öğretmenleri profesyoneller ve yetişkin öğrenciler olarak tanımlar.
- Yeterli zaman ve takip desteği sağlar.
- Erişilebilir ve kapsayıcıdır.

Posnanski, (2002) de mesleki gelişimin, uzun soluklu, aynı veya yakın okuldan öğretmenlerin katıldığı, müfredat ve yenilikçi öğretim stratejilerinin tasarlanması ve uygulanmasının ardındaki teori veya mantığı modelleyen faaliyetler içeren, program etkinlikleri içerisinde gömülü yerel müfredat kaynaklarını içeren, katılımcı uygulamalarla yapılandırmacı bir yaklaşımın kullanıldığı öğretim stratejileri ve müfredat / etkinlik tasarımını içeren, öğretme davranışlarının ve özyeterliğin gelişmesini sağlayacak yansıma fırsatı veren özellikleri taşıması gerektiğini belirtmiştir. Guskey (1997,2003) mesleki gelişimin sürekli olması, okul temelli olması, etkili mesleki gelişim için gerekli olan yeterli zaman ve diğer kaynakların sağlanması önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca etkili mesleki gelişimin sürekli olarak dikkati çeken diğer bir özelliği olarak meslektaşlığın ve işbirlikçi değişimin teşvik edilmesini vurgulamıştır. Odabaşı ve Kabakçı (2007) mesleki gelişimin hizmet öncesinden başlayarak, mesleğe girişte ve hizmet içinde devam eden kapsamlı ve sistematik bir süreç olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları, öğrencilerin gereksinimlerini tamamlayıcı, okul gelişimine katkıda bulunacak nitelikte olmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik uygulamalar ise öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki meslektaşlık ruhunu geliştirmeli ve okula ait olma duygusunu pekiştirmelidir.

Bir dizi önemli çalışmalarda öğrenci çıktılarını olumlu etkileyecek mesleki gelişim bağlamında yedi unsur, belirlenmiştir: genişletilmiş fırsatları öğrenmek için yeterli zaman sağlamak; dışarıdan uzman katılımı sağlama; gönüllü olup olmadıkları konusunda endişe duymak yerine öğretmenleri öğrenme sürecine odaklamak;

problematik söylemlerle başa çıkma; profesyonellerden oluşan bir toplulukta etkileşim kurma fırsatları sağlamak; İçeriğin daha geniş politika eğilimleriyle tutarlı olmasını sağlama; okul temelli inisiyatiflerde, profesyonel öğrenim fırsatlarını aktif olarak yönlendiren liderlere sahip olmak (Timperley vd., 2007).

Archibald ve arkadaşları (2011) literatüre dayanarak, nitelikli mesleki gelişimin aşağıdaki beş özelliği sergilediğini ifade etmiştir. Bu özellikler şunlardır:

- Okul hedefleri, eyalet ve bölge standartları ve değerlendirmeleri ile uyum ve biçimlendirici öğretmen değerlendirmeyi içeren diğer mesleki öğrenme etkinlikleri
- İçeriğe ve öğretim stratejilerinin modellenmesine odaklanma
- Yeni öğretim stratejilerinin aktif öğrenme fırsatlarının dahil edilmesi
- Öğretmenler arasında işbirliği fırsatları sağlanması
- Takip ve sürekli geri bildirim sağlanmasıdır.

Darling-Hammond ve arkadaşları (2009) ancak sürekli olan, hedeflerle ve standartlarla uyumlu, önemli içeriğe odaklanan ve öğretmenlerin pratiğinde devam eden gelişmeleri destekleyen, mesleki öğrenme topluluklarının çalışmalarına gömülü olarak okul gelişimine katkı sağlayan mesleki gelişimin öğrenci öğrenmesi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle mesleki gelişim iyi tasarlandığında öğretmenlerin içerik, öğretme becerileri, kendi ve öğrencilerinin performanslarını değerlendirmelerine ve okullarında öğretme ve öğrenmede ihtiyaç duyulan değişiklikleri ele almalarına yardımcı olacağını belirtmiştir. Desimone (2009) etkili mesleki gelişim programlarının temel özelliklerini incelediği derleme çalışmada bu özellikleri içerik odaklılık, aktif öğrenme, uyum, süre-uzunluk ve işbirlikçi katılım olarak belirtmiştir. Hunzicker (2011) de mesleki gelişimin sürekli, destekleyici, işe gömülü, öğretim odaklı ve işbirlikçi olması gerektiğini belirtmiştir.

Cremers ve arkadaşları (2013), nitelikli mesleki gelişim programlarının özelliklerini incelemiştir. Mesleki gelişim programının spesifik bir alanla ilgili, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak günlük öğretim konularıyla ilgili olması, program içeriğinin katılımcıların ihtiyaçlarına/önceliklerine göre farklılaşması ve öğretimde kaliteyi artırmayı amaçlaması, katılımcılara aktif katılım fırsatı ve dönüt vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında programın aynı okuldaki, aynı branştaki katılımcılara işbirliği yapma fırsatı sunması ve program için ayrılan sürenin yeterli olmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. De Monte (2013) yaptığı literatür

çalışmasında etkili mesleki gelişimin şu özellikleri taşıması gerektiğini belirlemiştir.

Etkili mesleki gelişim;

- Okul hedefleri eyalet/bölge standartları ve diğer mesleki öğrenme etkinlikleriyle uyumlu olmalıdır.
- İçeriğe ve içeriğin öğretimindeki stratejilere odaklanmalıdır.
- Yeni öğrenme stratejilerine ilişkin aktif öğrenme fırsatı sunmalıdır.
- Öğretmenlere işbirliği yapma fırsatı vermelidir.
- Takip fırsatı ve sürekli geri bildirim sağlamalıdır.

İlğan, (2013) etkili mesleki gelişimin öğretmenleri destekleyici, işe gömülü, öğretme-öğrenme sürecine sürecine odaklı, işbirlikli ve sürekli olması gerektiğini belirtmektedir. İşe gömülü olan ve alan bilgisinin yanında alanın öğretimine de odaklanan, yeterli zamanın ve kaynağın ayrıldığı, okul desteğinin sağlandığı, mesleki gelişim etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme çıktılarında anlamlı şekilde fark yaratacağı ilgili literatürde vurgulandığını belirtmiştir.

Garet ve arkadaşları (2001), 1027 öğretmenle yapmış oldukları geniş ölçekli araştırmada öğretmenlerin bilgi, becerileri ve sınıf uygulamaları üzerinde anlamlı etkiye sahip olan mesleki gelişim programlarının (a) içerik odaklılık, (b) aktif öğrenme fırsatları, (c) diğer öğrenme etkinlikleriyle uyum temel özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Temel olarak bu özelliklerle birlikte (a) etkinlik formu/türü, (b) aynı okul/ branştan öğretmenlerin kollektif katılımı, (c) etkinliğin süresi gibi yapısal özelliklerde öğretmenlerin mesleki gelişiminde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu özelliklerin ne olduğunun ve hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi önemlidir.

2.1.1.3.1. İçerik Odaklılık

Mesleki gelişim konusunda çok geniş bir literatür olmasına rağmen, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde öğrendikleri içeriğe şaşırtıcı bir şekilde fazla değinilmemektedir (Garet vd., 2001). Halbuki içerik odaklılık öğretmen mesleki gelişiminin en etkili özelliği olabilir. Çünkü son yıllarda elde edilen sonuçlar, mesleki gelişim programının diğer özelliklerine nazaran içeriğe ve öğrenci öğrenmesine odaklanma, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrenci başarısına katkı sağlamada daha önemlidir (Desimone, 2009). Geleneksel mesleki gelişim modellerinde bağlamdan kopuk teorik bilginin aktarılması eleştirilişken reform temelli modellerde mesleki gelişimin içeriği öğretmenlerin pedagojik alan bilgisine odaklanmaktadır (Guskey &

Yoon, 2009). Yani öğretmenin sınıf içi uygulamalarda öğreteceği içerik ve bu içeriğin hangi yollarla nasıl öğretileneğine yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda mesleki gelişim etkinliklerinin içeriği alan bilgisi, pedagojik bilgi ve pedagojik alan bilgisinin öğrenimini boyutlarını kapsayacak şekilde olması beklenmektedir (Garet vd., 2001; Desimone vd., 2002; Desimone, vd., 2006; Blank vd., 2007). Mesleki gelişimin nitelikli olabilmesi için öğretmenlerin öğrettikleri içeriğe ve öğretmek için kullandıkları metotlara odaklanmalıdır ve öğrenci başarısını sağlayacak günlük öğretim uygulamalarıyla uyumlu olmalıdır (Guskey, 2000). Mesleki gelişimin içeriği somut öğretim planlarına, değerlendirmeye, gözleme ve yansıtmaya dayandığında daha işlevsel hale gelmektedir (Wei vd., 2009). Araştırmalar da içerik odaklı mesleki gelişim programlarının öğrenci başarısına anlamlı katkı sağladığı görülmektedir (Garet vd., 2001; Desimone vd., 2002; Desimone, vd., 2006).

2.1.1.3.2. Aktif Öğrenme

Etkili mesleki gelişim programlarının bir diğer temel özelliği öğretmenlerin aktif olarak öğrenmelerini teşvik etmesidir (Garet vd., 2001; Desimone, 2009). Öğretmenler öğrenmek için mesleki gelişim sürecinde mutlaka aktif rol almalıdırlar (Van Eekelen vd., 2006). Aktif öğrenme öğretmenlerin mesleki gelişim sürecindeki etkinliklere aktif katılımı, uygulamalar yapması, meslektaşları ve uzmanlarla deneyimlerini içermektedir. Aktif öğrenme sürecinde gözleme/gözlenme, sınıf içi uygulamaları planlama, öğrenci çalışmalarını incelenme ve sunum yapma/çalışmalara liderlik/ yazma boyutlarını yer almaktadır (Garet vd., 2001). Gözleme/gözlenme boyutu öğretmenlerin uzmanları, meslektaşlarını gözlememesi ya da onlar tarafından gözlenmesidir. Sınıf içi uygulamaları planlama boyutunda mesleki gelişim programında edindiği deneyimlere dayanarak kendi sınıfı için sınıf içi uygulamalar planlamasıdır. Öğrenci çalışmalarının incelenmesi boyutunda öğrencilerin eksiklerinin belirlenmesi ya da öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ilişkin analizler yapılmaktadır. Zaten öğrenci gelişim ve öğrenimine odaklanan mesleki gelişim deneyimlerinin değeri hakkında literatürde fikir birliği vardır (Whitcomb vd., 2009). Çünkü Mesleki gelişim programlarından, öğretmenlerin, öğrencilerin fikirlerini nasıl ortaya çıkaracağını ve yorumlayacağını, öğrenci çalışmalarını nasıl inceleyeceğini ve öğrencilerin fikirleri hakkında öğrendiklerini kullanmasını ve öğretimsel kararlarını ve eylemlerini bilgilendirmek için çalışmasını sağlaması beklenmektedir (Whitcomb vd., 2009). Sunum yapma/çalışmalara liderlik/ yazma boyutu, mesleki gelişim programında

öğretmenlerin sunum yapması, etkinliklere liderlik etmesi ve yazma çalışmaları yapması gibi sorumlulukların verilmesidir (Garet vd, 2001). Öğretmenler, gelişimlerine yardımcı olacak deneyimleri ve fırsatları tasarlamaya ve uygulamaya teşvik edilmelidir (Villegas-Reimers, 2003). Çünkü mesleki gelişim programı öğretmenlerin aktif katılımlarına fırsat verdiğinde hem programı sahiplenmelerini sağlayacak hem programın verimli olması için daha çok çaba harcamalarını sağlayacaktır (Seferoğlu, 2004). Aktif öğrenmenin sınıf uygulamalarına anlamlı katkısına dair literatürde çalışmalara rastlamak mümkündür (Garet vd., 2001; Desimone vd., 2002). Bu bağlamda son yıllardaki mesleki gelişim programlarında örnek ders planı/sunumu hazırlama, koçluk, mentorluk, yeni ders ve ölçme araçları geliştirme gibi öğretmeni aktif kılan mesleki gelişim etkinliklerine daha fazla yer verilmektedir (Blank vd., 2007).

2.1.1.3.3. Uyumluluk

Uyumluluk, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin öğrenmeye yönelik hedefleri ve öğrenciler için hedefleri ile ne kadar iyi uyumlu olduğuna dair yorumlarını ifade eder (Penuel vd., 2007; Desimone, 2009). Bunların yanında mesleki gelişim programının mevcut sınıflarda uygulanan programın standartlarıyla, merkezi veya yerel öğretim standartlarıyla ve öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla uyumu için kullanılmaktadır (Blank vd., 2007). Zaten eğer öğretmenlerin zayıf yönlerini bu zayıflıkları giderecek öğrenme fırsatları ile ilişkilendirirsek, mesleki gelişim daha etkili ve verimli olacaktır (Hill, 2009). Uyum ve içerik odaklılık etkili mesleki gelişim programlarının temel iki özelliğidir (Smithson & Blank, 2006). Mesleki gelişim programlarında uyumluluk üç boyutta değerlendirilmektedir (Garet vd., 2001). Birincisi, etkinliklerin daha önce yapılan etkinliklerle ve hedeflerle uyumlu olmasıdır. Bu nedenle etkinliklerin önceki etkinlikleri tamamlayıcı sonrakilere temel olması beklenmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişim programlarının yapılandırmacı anlayışa göre planlanması önemlidir (Abdal-Haqq, 1995; Posnanski, 2002). Aynı zamanda uyum, öğretimsel gelişim için gerekli olan mesleki gelişim hedeflerin oluşturulmasına yardımcı olur (Archibald vd., 2011). İkincisi bölgesel, yerel ya da program standartlarıyla uyumlu olmasıdır. Bir mesleki gelişim programının amaçlarının müfredatinkilerle uyumlu olması beklenmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Bu uyum aslında mesleki gelişimin öğrenci öğrenmelerine ve okul gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayabilmesi için önemlidir. Mesleki gelişim okuldan izole olmayıp (geleneksel kurslar ve seminerler gibi) okul geliştirme çalışmalarının bir parçası olursa etkili

olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında öğrendikleri ve sınıflarında neler yapabildikleri arasındaki farklılaşmayı önlemek için okullar müfredat, değerlendirme, standartlar ve mesleki öğrenim fırsatlarını sorunsuz bir şekilde birbiriyle uyumunu sağlamalıdır (Darling-Hammond ve Richardson, 2009). Üçüncüsü diğer kişilerle iletişim olanağı sağlamasıdır. Yani etkinliklere katılanlar, öğretim liderleri ve meslektaşlar arasında mesleki iletişime teşvik etmesidir (Garet vd., 2001). Bu mesleki iletişim öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendiğini kavramalarına ve bireysel farklılıklara odaklanmasına katkı sağlamaktadır.

2.1.1.3.4. Etkinlik Türü

Mesleki gelişimin niteliğiyle ilgili tartışmaların başlangıç noktası geleneksel mesleki gelişimin yetersizliğidir. literatürde mesleki gelişimle ilgili en çok tartışılan etkinlikler bir uzmanın belirli zamanlarda öğretmenlere bilgi sunması şeklinde yapılan çalıştay, kurs, konferans gibi geleneksel mesleki gelişim etkinlikleridir (Garet vd., 2001). Etkili mesleki gelişim özelliklerini taşımayan, uygulaman kopuk bu etkinlikler öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacını karşılamaktan uzaktır. Artık mesleki gelişimden, öğretmenlerin sadece bilgi ve becerilerini geliştirmelerinden fazlasını vermesi beklenmektedir (MEB, 2007). Bu nedenle son zamanlarda özellikleri bakımından geleneksel mesleki gelişim etkinliklerinde farklı olan çalışma grupları, mentorluk ve koçluk gibi “reform” türündeki işe gömülü mesleki gelişim türlerine artan ilgi vardır (Garet vd., 2001). Bu ilginin ortaya çıkması öğretmenlerin mesleki öğrenme şekline göre etkinliklerin farklılaşması, bazı etkinliklerin daha iyi öğretimsel etkililik sağlaması (Darling-Hammond, 1995, 1996), öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha uygun olması (Darling-Hammond, 1997) gibi özelliklerden kaynaklanabilmektedir. Literatürde de yeni reform türündeki mesleki gelişim etkinliklerinin geleneksel mesleki gelişim daha etkili olduğuna ilişkin görüşbirliği vardır (Loucks-Horsley vd., 1998; Putnam & Borko, 2000; Van Driel vd., 2001). Sonuç olarak öğretmen mesleki gelişiminin tüm yönlerinin, geleneksel mesleki gelişim etkinliklerinde olduğu gibi teorik derslerde ele alınamayacağını bilmesi gerekir. Bu nedenle okullarda öğretmenler için çeşitli model ve mesleki gelişim etkinliklerinin düzenli olarak bulunması gerekmektedir (Villegas-Reimers, 2003).

2.1.1.3.5. Kollektif Katılım

Öğretmenlerin çalıştıkları yerde karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmeleri için sürekli ve işbirliği içinde çalışmalarını gerekmektedir (Darling-Hammond vd., 2009). Dahası mesleki işbirliği yoluyla öğretmenler meslektaşlarıyla karşılıklı yansıtıcı diyaloglar kurarak mesleki gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağlarlar (Yılmaz & Kocasaraç, 2015). Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları, meslektaşlarına öğretimsel konularda yardım sağlamakla da ilişkilidir (Sun vd., 2013). Öğretmenler için mesleki gelişimde birlikte çalışma, meslektaş etkileşimlerinin geliştirilmesine dayanan mesleki gelişim biçimlerinin önemi konusunda literatürde görüş birliği vardır (Desimone vd., 2002; Kwakman, 2003; Van Driel & Berry, 2012). Aynı okuldan, aynı branşdan öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının öğretim sürecindeki uygulamaları anlamlı bir biçimde etkilediğine ilişkin literatür çalışmaları da mevcuttur (Garet vd., 2001; Desimone vd., 2002; Desimone, 2009). Bu bağlamda son yıllarda mesleki gelişim programlarının daha çok aynı okul, aynı branş veya aynı kademedeki öğretmenler için planlandığı görülmektedir (Garet vd., 2001). Etkili mesleki gelişim programlarının kollektif katılım özelliği de benzer gruptan öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde daha çok birlikte çalışmasını sağlamaya yöneliktir (Desimone vd., 2002). Mesleki gelişimin öğretmenlerin kollektif kapasitesini artırması beklenmektedir (Knight, 2002). Garet vd., (2001) mesleki gelişim programlarının benzer gruptan öğretmenlere yönelik olmasının bazı avantajları olduğunu ifade etmektedir. Birincisi, birlikte çalışan öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimleri sırasında ortaya çıkan kavramları, becerileri ve problemleri tartışma fırsatı bulmaları daha olasıdır. İkincisi, aynı okul, bölüm veya sınıfa mensup öğretmenlerin ortak müfredat materyallerini, ders planlarını ve değerlendirme araçlarını paylaşması daha muhtemeldir. Üçüncüsü, aynı öğrencileri paylaşan öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını sınıflar ve sınıf düzeylerinde tartışabilir. Dolayısıyla bu durumlar mesleki gelişim programının etkililiğine katkıda bulunabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrenme takımları mesleki gelişimin etkililiğinde önemli olabilir. Çünkü öğretmenler, sınıf düzeyinde veya branşlarına göre oluşturulan öğrenme takımlarında düzenli bir program çerçevesinde toplanır ve öğrencilerin başarıları için sorumluluk paylaşırlar. Öğrenme takımları, öğrenci verilerinin en çok ihtiyacının bulunduğu alanları belirlemek, ek öğretimin gerekli olduğu alanları belirlemek, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek için öğrenme deneyimlerini tanımlamak ve yaratmak, sınıfta yeni

stratejiler uygulamak, yeni öğrenmeyi daha güçlü derslere ve değerlendirmelere yansıtma, öğrenci öğrenimine etkisini yansıtmak için kullanılmasıyla başlar ve yeni hedeflerle döngü tekrarlanır (Darling-Hammond vd., 2009). Bu bağlamda mentorluk, koçluk, zümre çalışma takımları gibi öğretmenin etkinliğine dayanan, işe yerleştirilmiş etkinlikler mesleki gelişimin etkililiğini artırmaktadır (İlğan, 2013).

2.1.1.3.6. Süre/uzunluk

Öğretmenler için hazırlanan mesleki gelişim etkinliklerinin kısa süreli olması ve bundan dolayı öğretmenlere öğretimde burada öğrendiklerini sınırlı deneme şansı vermesi geleneksel mesleki gelişimin eleştirilen noktalarından biridir (Penuel vd., 2007). Oysa günümüzde mesleki gelişim, öğretmenlerin zamanla öğrenmeleri gerçeğini kabul ettiği için uzun vadeli bir süreç olarak algılanmaktadır (Villegas-Reimers, 2003; La Paz vd., 2011; Wells, 2014). Mesleki gelişimin süresinin uzunluğu iki durumdan dolayı önemlidir. Birincisi, uzun etkinliklerin içerik hakkında derinlemesine tartışmalar için bir fırsat sunma olasılığı daha yüksektir. İkincisi, zamana yayılmış etkinlikler öğretmenlerin sınıfta yeni uygulamaları denemelerine ve öğretimleri hakkında geri bildirim almasına olanak tanımaktadır (Garet vd., 2001). Bu nedenlerden dolayı başarılı olmak için mesleki gelişimin bir süreç olarak görülmesi gerektiği açıktır (Guskey, 2002). Literatürde mesleki gelişim etkinliğinin süresinin uzunluğuna ilişkin çalışmalara bulunmaktadır. Van Driel, Beijaard ve Verloop, (2001) çalışmasında öğretmenlerin pratik bilgisinde kalıcı değişikliklere ulaşmak için uzun vadeli mesleki gelişim programlarına ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Darling-Hammond ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında da iyi tasarlanmış deneysel mesleki gelişim etkinliklerinin 6-12 ay arasında düzenlenen 30-120 saatlik mesleki gelişimin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir. Araştırmaya göre, yılda ortalama 49 saat süren bu yoğun mesleki gelişim çabaları, öğrenci başarısını yaklaşık yüzde 21 artırmaktadır. Sınırlı miktarda mesleki gelişim içeren toplam çabaların (toplamda 5 ila 14 saat arasında değişen) öğrenci öğrenimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktur. (Darling-Hammond vd., 2009). Yates (2007) çalışmasında da uzun kursların öğretmenlerin mesleki gelişiminde anlamlı farklılığa yol açmaktadır. Özkan ve Anıl (2014) araştırmasında mesleki gelişimin sınıflamasında da mesleki gelişime ayrılan zaman en önemli ikinci değişken olduğu görülmüştür.

2.1.1.4. Mesleki Gelişim Modelleri

Bütün toplumlar okullarını geliştirmeye ve daha yüksek sosyal ve ekonomik beklentilere daha iyi cevap vermeye çalışmaktadırlar. Bu amaca ulaşmayı sağlayacak temel öğelerden birisi öğretmendir. Okullardaki en önemli ve maliyetli kaynak olarak, öğretmenler okul geliştirme çabalarının merkezinde yer almaktadır. Çünkü eğitimin verimliliğini ve kalitesini geliştirecek tüm öğrencilerin yüksek kalitede öğretime erişebilmelerini sağlayacak olan öğretmenlere bağlıdır (OECD, 2009). Öğretmenlerin mesleki gelişiminin, eğitim reformlarının başarısı ve öğrencilerin öğreniminde önemli bir etkisi vardır (Villegas-Reimers, 2003). Bu bağlamda eğitimciler ve politika belirleyiciler, öğretimi dönüştürmeye yardımcı olmak için öğretmenlere nitelikli öğrenme fırsatları sağlamanın önemini giderek daha fazla fark etmektedirler (Darling Hammond vd., 2009).

Mesleki gelişimin önemi konusunda yaygın görüş birliği olmasına rağmen, nasıl çalıştığı, yani mesleki gelişimin ne o olduğu, öğretmen öğrenimini nasıl teşvik ettiği ve öğretim uygulamasını nasıl değiştireceği tam olarak netleşmemiştir (Kennedy, 2016). Mesleki gelişimin ne olduğunu ve öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını etkileyecek beklentilerinin ne olduğunu netliğe kavuşturmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Craft, 2002). Son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişimi, meslekte büyüme ve gelişmeyi teşvik etmek için hizmet öncesi eğitim ile başlayan ve öğretmen meslekten emekli olduğunda sadece sona eren düzenli olarak planlanan düzenli fırsatları ve deneyimleri içeren uzun vadeli bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Villegas-Reimers, 2003; Wells, 2014). Öğretmenler öğretim uygulamalarını uyguladıkları süreçte desteğe ihtiyaç duyarlar (Glazer & Hannafin, 2006). Bu ihtiyaçları karşılamak için başvuru mesleki gelişim, öğretmenlerin çeşitli yollarla bilgi ve becerilerin güncellenmesini sağlar. Bu güncellemeyi alan bilgisindeki yeni gelişmeleri takip etme, yeni öğretim tekniklerini deneme, yeni eğitim araştırmalarını inceleme, program değişikliklerinin uygulamaya aktarılması, öğretmen ve diğer meslek grupları arasında bilgi paylaşımı vb yollarla yapabilirler. Öğretmenin mesleki gelişimi, mesleki bilgi alanlarındaki ihtiyaçlarının sürekli belirlenerek, bu ihtiyacı karşılayacak mesleki gelişim uygulamalarının hayata geçirilmesiyle sağlanabilir (Kaçan, 2004).

Literatürde mesleki gelişim modelleri incelendiğinde, mesleki gelişimle ilgili model, yaklaşım ve etkinliklerin iç içe geçtiği ve bu yaklaşım model ve etkinlikler arasında net bir hiyerarşinin olmadığı görülmektedir. Çünkü bazı kaynaklarda model

olan belirtilenlerin diğ er kaynaklarda etkinlik ya da uygulama olabilmektedir. Örneğ in Kennedy (2005) mesleki geliş im modellerini eğitim, ödül temelli, eksikliğ e dayalı, kademeli, standart temelli, koçluk-mentorluk, uygulama topluluğ u, eylem araştırması, dönüştürücü olarak sınıflandırmaktadır. Villegas-Reimers (2003) ise tabloda görüldüğü gibi örgütsel ortaklık modelleri ve küçük grup veya bireysel modeller olarak sınıflandırmaktadır.

Tablo 1.
Mesleki Geliş im Modelleri

Örgütsel ortaklık modelleri	Küçük grup veya bireysel modeller
Mesleki geliş im okulları	Denetim: geleneksel ve klinik
Üniversite okul ortaklığı	Öğrenci performans değerlendirmesi
Enstitüler/Kurumlar arası işbirliği	Çalıştay, seminer ve kurslar
Okul ağları	Durum çalışması
Öğretmen ağları	Kendi kendine öğrenme
Uzaktan eğitim	İşbirlikli veya meslektaş geliş imi
	İyi uygulamaları gözleme
	Öğretmenlerin yeni rollere katılımı
	Beceri-geliş im modeli
	Yansıtıcı modeller
	Proje temelli modeller
	Portfolyolar
	Eylem araştırması
	Öğretmenlerin anlatımlarının kullanımı
	Jenerasyonel- kademeli model
	Koçluk/mentorluk

Mesleki Geliş im Modelleri Villegas-Reimers (2003, s.70)

Craft (2002), mesleki geliş imi okul dış ı mesleki geliş im, okul temelli mesleki geliş im ve okul odaklı mesleki geliş im olarak sınıflandırmaktadır. Okul dış ı mesleki geliş im geleneksel mesleki geliş im anlayış ını yansıtan modeldir. Okul-temelli veya okul odaklı mesleki geliş im, hedef kitle belirli bir okulun personelinin veya bir kısmının belirli bir grubun ihtiyaçları ile ilgili olduğı veya eğitim programının belirli bir grubun ihtiyaçları ile ilişkili olduğı durumlarda, okul temelli mesleki geliş ime benzerdir.

Mesleki geliş im modellerine ilişkin bir diğ er sınıflama Gaible ve Burns (2005) tarafından yapılmıştır. Gaible ve Burns (2005) mesleki geliş im modellerini geleneksel

modeller, bölge temelli modeller ve bireysel yönelimli modeller olarak sınıflandırmaktadır. Bu sınıflama diğer sınıflamalara göre daha sık karşılaşılan bir sınıflamadır.

2.1.1.4.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Modeli

Geçmişten günümüze mesleki gelişimin dominant ve tartışmalı formudur (Kennedy, 2005). Geleneksel/standartlaştırılmış mesleki gelişim tipik olarak merkezi bir yaklaşımla oluşturulan ve uzmanlar vasıtasıyla bilgi ve becerilerin paylaşımını amaçlayan çalıştayları, eğitim oturumlarını ve kursları vb içermektedir (Gaible & Burns, 2005; Corcoran, 1995). Standartlaştırılmış, eğitime dayalı yaklaşımlar genellikle yeni kavramların araştırılmasına ve becerilerin gösterilmesine ve modellenmesine odaklanır (Gaible & Burns, 2005; Hooker, 2008). Eğitimler, katılımcının çalıştığı kurumda olabilmekle birlikte yaygın olarak okul dışında yapılmaktadır ve çoğu zaman, katılımcıların çalıştığı mevcut sınıf bağlamına olan bağlantısının eksikliğinden dolayı eleştirilmektedir (Kennedy, 2005). Bu model daha çok büyük öğretmen gruplarına bilgi ve beceri aktarmak için kullanılmakta olup öğrenmeden çok öğretime odaklanmaktadır. Yani öğretmenlerin pasif olduğu bir modeldir. Ülkemiz başta olmak üzere birçok ülkede hizmet içi eğitimler bu modele dayanmaktadır. Bu modeller şu amaçlar için kullanılmaktadır:

- Öğretmenlere bilgi, beceri ve stratejileri göstermek, tanıtmak.
- Büyük öğretmen gruplarına bilgi aktarmak
- Eğitimdeki yenilikleri ve örnek uygulamaları sunmak

Geleneksel mesleki gelişim modellerinin en önemli avantajı büyük grupların eğitilmesine imkan tanınmasıdır. Bunun yanında genel bilgi beceri ve stratejilerin tanıtılması için uygundur. Kısa süreli olması ve öğretmenlerin pasif olması bu modelin en büyük dezavantajıdır. Model öğretmenler arası ilişkilerin gelişmesine belli bir düzeyde katkıda bulunabilse de meslektaşlar arası öğrenilen bilgilerin transferi (Hill, 2009) zayıftır. Bunun yanında eğitim olanakları okul koşullarına uymayabilir (Gaible & Burns, 2005) Geleneksel yaklaşımlar öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında önemli olmasına rağmen hızlı değişim ve gelişimlerin yaşandığı günümüzde yetersiz kalmaktadır (Ingvarson, 1998; Villegas-Reimers, 2003).

2.1.1.4.2. Bölge Temelli Mesleki Gelişim Modeli

Bölge temelli mesleki gelişim modeli genellikle okullarda veya öğretmen yetiştirme enstitülerinde gerçekleşir. Öğretmenler pedagojik bilgi, içerik bilgisi ve teknoloji bilgilerini aşamalı bir şekilde geliştirmek için yerel mesleki gelişimi destekleyen yerel kuruluşlarla işbirliği yaparlar. Genellikle öğretmenlerin yeni teknikleri uygulamaya çalışırken karşılaştıkları durumsal sorunlara odaklanılır (Gaible & Burns, 2005). Bu bağlamda örneğin Fırsatları Arttırma ve teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yerel programlar bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu model,

- Yerel ihtiyaçları ve sorunları belirlemek için eğitimcileri bir araya getirir.
- Sorunlara yönelik bireysel inisiyatif ve işbirlikçi yaklaşımları teşvik eder
- Daha esnek, sürdürülebilir ve daha yoğun geleneksel mesleki gelişime imkan sağlar
- Belirli bir öğretmen grubu arasında mesleki öğrenim için sürekli fırsatlar sağlar.

Bu olumlu özelliklerinin yanında fazla zaman, emek ve maliyet gerektirmektedir (Gaible & Burns, 2005). Bölge temelli modeller şu durumlarda işe koşulabilir (Gaible & Burns, 2005):

- Değişen kritik öğretim uygulamaları söz konusu olduğunda
- Öğretmenlerin alan bilgilerinin veya öğretimsel uygulamalarının önemli ölçüde geliştirilmesi planlandığında
- Öğretme ve öğrenmede genel mükemmelliğe doğru sürekli büyüme hedefleniyorsa
- Bölgedeki her okuldan mesleki gelişime katılabilecek çekirdek bir öğretmen grubu varsa
- Eğitimciler veya öğretim liderleri bölgesel olarak öğretmen yetiştirme enstitülerinde veya okullarda geliştirilebiliyorsa
- Teknoloji - televizyon, radyo, internet - profesyonel gelişimi desteklemek için kullanılabiliriyorsa

Türkiye’de bu modelin uygulanması maliyet, zaman ve yoğun emek getirdiğinden dolayı zordur. Ancak geçtiğimiz yıllarda uygulanması planlanan ve ön uygulamaları yapılan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli bu kapsamda değerlendirilebilir.

2.1.1.4.3. Bireysel-Yönelimli Modeller

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ideal olarak öz yönetimli ve kişisel motivasyonu içeren entellektüel ve duyuşsal süreçleri içermektedir (Day & Gu, 2007). Yani mesleki gelişimin önemli ölçüde gerçekleştiği durumlar bağımsız öğrenmelerdir. Bu modelde Öğretmen kendi mesleki gelişim hedeflerini belirler ve hedeflere ulaşmak için gerekli etkinlikleri belirler. Bu modelde yer alan etkinlikler akademik okuma, internetten derslere katılma, örnek uygulamaları izleme, meslektaş gözlemi gibi etkinlikleri içermektedir (Gaible & Burns, 2005). Mesleki gelişimlerini öğretmenlerin kendilerinin başlattığı bu modelde öğretimsel sorunların çözümüne yönelik çözümlerin meslektaşlarla tartışılması, materyallerin ve fikirlerin paylaşılması söz konusudur (Hooker, 2008). Anlaşılacağı gibi bu modelde informal öğrenme etkinlikleri daha baskındır. Birçok öğretmen zaten internetten ders planlarını inceleyerek, kıdemli meslektaşlarını gözlemleyerek vb. informal olarak bu modelle gelişimini sürdürmektedir (Gaible & Burns, 2005).

Sorumluluğun tamamen öğretmenin kendisinde olan bu modelde okul lideri öğretmene geliştirilmesi planlanan alanı belirler. Bu bağlamda değerlendirildiğinde kendisi mesleki gelişim için motive olmuş öğretmenler için uygun bir modeldir. Bu nedenle düşük ya da orta düzeydeki becerilerin kazandırılmasında etkiliyken ileri düzeydeki becerilerin kazandırılmasında aynı derecede etkili olmayabilir (Gaible & Burns, 2005). Ancak bu model öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarına önemli katkı sağlar (Hooker, 2008). Bu model şu durumlarda kullanılabilir (Gaible & Burns, 2005):

- Organize edilmiş başka mesleki gelişim seçeneği yoksa
- Öğretmenler öz motivasyonlu ve yenilikçi özelliklere sahipse ve mesleki gelişim için başka seçenekleri yoksa
- Bireysel yönelimli etkinlikler geleneksel ve bölge temelli modellerin tamamlayıcısıysa
- Bireysel yönelimli mesleki gelişim öğretmen ihtiyaçlarını karşılamamanın en etkili yolu olmasını sağlamak için destekleniyorsa

Bireysel yönelimli model öğretmenlere bireyselleştirilmiş öğrenme imkanları sunmaktadır. Bunun yanında zaman ve mekandan bağımsız olarak öğretmen mesleki öğrenmelerini esnek bir şekilde gerçekleştirebilir. Özellikle günümüzde teknolojinin yaygın olarak kullanılması bu modeli cazip kılmaktadır. Ancak bu mesleki gelişim

modeli tek başına yeterli olmamaktadır. Çünkü işbirliği ve uygulamaya dayalı süreçler mesleki gelişimin önemli boyutlarını oluşturmaktadır (Kwakman, 2003). Dolayısıyla bireysel modellerde bu süreçler eksik kalmaktadır. Bu durumda mesleki gelişimin niteliğini düşürmektedir.

2.1.1.5. Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Öğretmenlik profesyonel bir meslek olduğundan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri gerekmektedir (Chang vd., 2011). Mesleki gelişimle öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırarak onlara yeni anlayışlar kazandırmayı, öğrencilerinin iyi öğrenmesine katkı sağlayarak mesleklerini etkili bir şekilde sürdürmesi amaçlanmaktadır (Özdemir, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimi de meslek yaşamlarında elde ettikleri deneyimlere ve katıldıkları yansıtıcı ve yenilikçi etkinliklere bağlıdır (Chang vd., 2011). Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve mesleklerini etkin bir şekilde sürdürebilmeleri için kurumsal ya da bireysel düzeyde mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gerekmektedir (Özdemir, 2016). Öğretmenler bu etkinlikler yoluyla mesleklerini daha etkili ve verimli bir şekilde icra edebilmektedir. Yani öğretmenlerin mesleki gelişimin sağlanmasında mesleki gelişim etkinlikleri çok önemli rol oynar (İlğan, 2013). Öğretmenlerin bazıları mesleki gelişim etkinliklerine kanuni zorunluluk olduğundan veya sertifika elde etmek için katılsa da aslında birçoğu daha iyi bir öğretmen olabilmek için bu etkinliklere katılmaktadırlar (Guskey, 2002). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenler yetkinliklerini artırmasını sağlayarak daha iyi öğretmen olmalarını sağlayacağından mesleki gelişim etkinliklerine katılmaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki çalışmaları ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımı öğretmenlerin niteliğinin önemli göstergelerinden biri olarak da değerlendirilmektedir. Ayrıca bu durum öğretim kurumu içinde dolaylı bir nitelik göstergesi sayılmaktadır (Özdemir, 2016).

Öğretmen niteliğinin sıkça vurgulandığı günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişime katılımı akademik ve politik çevreler tarafından çok tartışılan bir konu haline gelmiştir (Gümüş, 2013). Mesleki gelişim etkinlikleri anlamlı ve değerli olmalı krediyi tamamlamak, kıdem kazanmak için olmamalı, öğretmenin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunmalıdır (Reese, 2010). Bu açıdan değerlendirildiğinde mesleki gelişim etkinliklerinin etkili ve nitelikli olması da önemlidir. Etkili mesleki gelişim etkinliklerinin neler olduğu ve hangi özellikleri taşıması gerektiğine ilişkin önemli bir literatür vardır (İlğan, 2013). Etkili mesleki gelişimin bir çok özelliği olmasının yanında

mesleki gelişim etkinliklerinin türü de mesleki gelişimin etkinliğinin niteliğini etkileyen önemli bir unsurdur (Garet vd., 2001).

Literatürde araştırmacılar tarafından birçok mesleki gelişim etkinliği tanımlanmıştır. Guskey (2000), önde gelen mesleki gelişim etkinliklerini 1. eğitimler, 2. gözlem/değerlendirme 3. gelişim süreçlerine katılma, 4. çalışma grupları, 5. eylem araştırması, 6. bireysel etkinlikler, 7. mentörlük olarak tanımlamıştır. Mizell (2010)' e göre tipik mesleki gelişim etkinlikleri şunlardır:

- Bireysel okuma, araştırma, çalışma
- Ortak ihtiyaçlara veya alana odaklanan akranlar çalışma grupları
- Öğretmenlerin diğer meslektaşlarını gözlemlemesi
- Koçluk: tecrübeli uzman öğretmenin diğer meslektaşlarına koçluğu
- Yeni öğretmenlere tecrübeli öğretmenlerin yaptığı mentörlük
- Ders planı, problem çözme, performans geliştirme, yeni öğretim/öğrenme stratejisi geliştirme için takım toplantıları düzenleme
- Zümre toplantıları
- Çevrim içi kurslar
- Üniversite kursları
- Konferanslar
- Okul gelişim programları
- Özel kuruluşlar tarafından hazırlanan programlar

Scales ve arkadaşları (2011) ise mesleki gelişimde etkili olabilecek şu etkinlikleri önermişlerdir:

- Mesleki kitapları ve dergileri okuma
- Akran incelemesi
- Meslektaşlara mentorluğu
- İşbaşında eğitim ve takım öğretimi
- Akran koçluğu
- Akran gözlemi
- Eylem araştırması
- Öğretimle ilgili bir derneğe/gruba üyelik
- Meslektaşlar arasında fikirlerin ve kaynakların paylaşımı
- Mesleki gelişim programlarına katılma
- Öz değerlendirme

- Konferans
- Makale okuma
- Mesleki gelişimi planlama
- Eğitimle ilgili tv programlarını, gazeteleri ve interneti takip etme.
- Program geliştirme
- Akran gözlemi
- Çalıştaylar
- Tv ve internet aracılığıyla bilgileri güncelleme

Akiba (2012) da mesleki gelişim etkinliklerini 1. mesleki gelişim programları, 2. öğretmen işbirliği, 3. üniversite kursları, 4. konferanslar, 5. mentorluk/koçluk, 6. informal iletişimler, 7. bireysel öğrenme aktiviteleri olarak tanımlamıştır. Mesleki gelişim programı, öğretim ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek ve geliştirmek amacıyla organize bir faaliyettir. Hizmetçi eğitim programları buna örnektir. Öğretmen işbirliği, öğretim ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla bir çalışma grubu, mesleki öğrenme topluluğu, öğretmen ağı, grup eylem araştırması ve öğretmenler arasındaki diğer etkileşim biçimleri gibi devam eden bir faaliyetlerdir. Öğretmen işbirliği, profesyonel geliştiriciler tarafından resmi olarak düzenlenebilir veya bir grup öğretmen tarafından gayri resmi olarak uygulanabilir. Üniversite dersleri bir derece almak veya mesleki gelişim kredilerini doldurmak için alınabilecek tezsiz yüksek lisans gibi üniversitede gerçekleşen etkinliklerdir. Mentorluk / Koçluk, yeni öğretmenlere resmi kurum ya da okul desteğiyle mesleğe ilk deneyimleri ve mesleki gelişimi sağlamak yapılan faaliyetlerdir. İşe gömülü ve sürekli geri bildirim uygulanmasını temele alan bir etkinliklerdir (Archibald vd., 2011). İnfomal etkileşim diğer etkinliklerin dışında öğretmenlerin meslektaşlarıyla veya arkadaşlarıyla planlanmış veya planlanmamış etkileşimlerini içermektedir (Desimone, 2009). Bireysel öğrenme etkinlikleri, profesyonel dergileri okumak ve öğrenci çalışmalarını analiz etmek, webden öğretim kaynakları aramak/inceleme gibi öğretmenin kendisinin içinde yer aldığı etkinlikler için kullanılmaktadır.

Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketinde (TALIS) tanımlanan mesleki gelişim etkinlikleri şunlardır (Özdemir, 2016):

- Kurslar/çalıştaylar
- Konferanslar ve seminerler
- Yeterlik programları

- Diğer okullara ziyaretler
- Öğretmen ağlarına katılım
- Bireysel ve işbirlikçi araştırmalar yapma
- Mentorluk veya meslektaş gözlemi ve koçluk
- Mesleki yayınları okuma
- Meslektaşlarla informal diyaloglar kurma

Lieberman (1995)' da mesleki gelişim etkinliklerinin sınıflandırılmasını üç kategori şeklinde belirtmiştir. Bu sınıflandırma tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2.

Lieberman (1995)' in Mesleki Gelişim Etkinlikleri Sınıflandırılması

Mesleki Gelişim Etkinlikleri		
Doğrudan Öğretim	Okulda Öğrenme	Okul Dışında Öğrenme
İlham vericiler	Öğretici uzmanlar/akademisyen	Reform grupları/ağları
Farkındalık oturumları	Öğretim liderleri	Okul-üniversite işbirliği
Temel bilgiler	Eleştirel arkadaşlık	Alan bilgisi grupları
Başlatıcı konuşmalar	Okul kalite incelemesi	İnformal gruplar
Karizmatik konuşmacılar	Akran koçluğu	İşbirliği
Konferanslar	Eylem araştırması	Öğretmen merkezleri
Kurslar ve çalıştaylar	Hikaye anlatımı	
Danışmalar	Deneyimlerin paylaşımı	
	Başkalarına öğretme	
	Problem çözme grupları	
	Tanımlayıcı değerlendirme	
	Portfolyo değerlendirme	
	Deneyimleme	
	Öneri yazımı	
	Durum çalışması	
	Standart belirleme	
	Dergi/makale yazımı	
	Birlikte görevler üzerinde çalışma	
	Dergiler için yazı yazma	
	Online gruplar	
	Okul sitesinin yönetimi	
	Öğretim programı hazırlama	

Bu kategoriler doğrudan öğretim, okulda öğrenme ve okul dışı öğrenmedir. Doğrudan öğretimde konferanslar, kurslar ve çalıştaylar gibi geleneksel etkinlikler yer almaktadır. Okulda öğrenmede ise öğretim liderliği, eleştirel arkadaşlık, akran koçluğu, deneyimleme, eylem araştırması gibi işbirliği, yansıtma ve uygulamayı içeren

etkinlikler yer almaktadır. Okul dışı etkinliklerde ise informal gruplar, öğretmen merkezleri, okul üniversite işbirliği gibi işbirliğine dayalı etkinlikler bulunmaktadır.

Mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin diğer bir sınıflama ise geleneksel, reform temelli ve informal mesleki gelişim etkinlikleri şeklindedir. Bu sınıflamanın aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

2.1.1.5.1. Geleneksel Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Literatürde birçok mesleki gelişim etkinliğinin tanımlandığı görülmektedir. Ancak bu etkinlikler çeşitli özellikleri göz önüne alınarak sınıflandırılmaktadır. Mesleki gelişim etkinliklerinin sınıflandırılmasında da mesleki gelişim modellerinde olduğu gibi farklı yaklaşımlardan söz etmek mümkündür. Bazı sınıflandırmalarda bireysel ve grup düzeyinde olma (Lieberman, 1995) durumuna göre bir sınıflandırma yapılırken, bazıları geleneksel, reform temelli, informal (Garet vd., 2001; Penuel vd., 2007) olarak da sınıflandırabilmektedir. Dolayısıyla sınıflandırmalar arasında farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Yıllardır öğretmenlerin mesleki gelişimi personel eğitimi ya da hizmet içi eğitim olarak bilinen öğretmenlerin mesleki gelişim merkezlerinde bir araya geldikleri, genellikle öğretmenlere belirli konular hakkında uzmanların yeni bilgiler sunduğu çalıştaylar, seminerler veya kısa süreli kurs etkinlikleri, konferanslar şeklindedir ve bu tür etkinlikler geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri olarak bilinmektedir (Stein, Smith, & Silver, 1999; Craft, 2002; Villegas-Reimers, 2003; Glazer & Hannafin, 2006; Hoque & Alam, 2010; Özdemir, 2016). Bu etkinlikler genellikle bir kereye mahsus etkinlikler olması, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları ile ilişkisiz olması ve sürekliliği olmaması gibi özellikleri bakımından eleştirilmektedir (Özdemir, 2016). Ancak bu etkinlikler genellikle öğretmenlerin en sık veya tek tür aldığı mesleki gelişim faaliyetidir ve genellikle öğretmenlerin işinden kopuk ve etkisizdir (Sandholtz, 2002; Villegas-Reimers, 2003; Akdemir, 2012; Bümen vd., 2012; Abou-Assali, 2014). Geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin nasıl öğreteceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktan uzaktır (Kwakman, 2003). Çünkü öğrenme ve mesleki gelişimin yaşam boyu devam eden ve önceki bilgi, beceri ve deneyimler üzerine oluşturulması gerçeğini dikkate almamakta, geri bildirim sunmamaktadır (Abou-Assali, 2014). Geleneksel eğitim anlayışını yansıtan didaktik tarzda sunulmaktadır (Bümen vd., 2012). Craft (2002)' a göre geleneksel mesleki gelişim etkinlikleri şu sınırlılıkları içermektedir:

- Okul dışı kursların seminerlerin hakim olması ve gruptan çok bireye yönelik olması
- Okulun ihtiyaçlarıyla ilişkili olmaması
- Katılım gönüllülük esasına dayalı olduğundan bazen ihtiyaç duyanların katılamaması
- İçeriğin ve katılım için seçilen okulların rastgele olması
- Öğretim uygulamaları üzerinde az etkisinin olması ve geri dönütün az veya hiç olmaması
- Genellikle okul günleri boyunca yapılan kurslar okuldaki öğretimin aksamasına sebep olabilmesi
- Katılımcı öğretmenlerle uzmanla arasında çatışmaya yol açması
- Hitap ettiği katılımcı öğretmenler farklı düzeyde olduğu için hepsini tatmin edememesi

2.1.1.5.2. Reform Temelli Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Geçmiş yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişimi geleneksel etkinliklerle karşılanabilmekteyken, öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme süreçlerindeki sorumluluğun artmasıyla birlikte daha fazla donanımlı olmaları gerekmiştir. Bir profesyonel olmak, kendini ve bir kurumun mesleki gelişim ihtiyaçlarını tespit etmek ve tanımlamak için sorumluluk almak olarak değişmiştir (Craft, 2002). Bu bağlamda mesleki gelişim, eğitim reformlarının öznesi olarak okul gelişimine, öğretmenler arası işbirliğine dayanan yeni bir forma dönüşmüştür (Garet vd., 2001). Reform temelli yeni modeller olarak tanımlanan bu etkinlikler öğrenme süreçlerine ve öğrencilerin öğrenme çıktılarının iyileştirilmesine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunacağı çeşitli işbirlikçi ve yansıtıcı etkinliklerde aktif olarak yer almaları planlanmaktadır (Abou-Assali, 2014). Temelde reform temelli etkinlikler, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için oluşturduğu grupla işbirlikçi olarak, öğretimsel kararları birlikte aldıkları ve derinlemesine katılımı gerektiren etkinlikleri ifade etmektedir (Penuel vd., 2007). Reform temelli etkinlikler öğretmen çalışma grupları, topluluklar, mentorluk, koçluk, stajyerlik ve kaynak merkezleri, spesifik sınıf uygulamalarına yönelik yansıtıcı etkinlikler, eylem araştırması, meslektaşlarla ders planı hazırlama ve iyi uygulamaların meslektaşlar arasında paylaşımı gibi etkinlikleri içermektedir (Garet vd., 2001; Hoque & Alam, 2010; Bayar, 2014). Son yıllarda,

öğretmen mesleki gelişiminde koçluk ve ders araştırması gibi alan bilgisinin öğretimine odaklanan okul temelli öğrenme fırsatları ve öğrenci değerlendirme verilerinin analizinin yanında potansiyel olarak güçlü olan ağlarda öğrenme, akran koçluğu, işbirlikçi eylem araştırması ve vakaların kullanımı da gibi reform temelli etkinlikler teşvik edilmektedir (Van Driel, vd., 2001; Hill, 2009).

2.1.1.5.3. İnfomal Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Mesleki gelişim kavramı genellikle konferans seminer, çalıştay, işbirlikçi çalışma grupları veya üniversitedeki kurslar gibi formal etkinlikler için kullanılmaktadır. Ancak mesleki gelişim meslektaşlarla diyalog, okuma ve bağımsız araştırma, meslektaş gözlemi veya meslektaşlardan öğrenme gibi informal olarak da gerçekleşebilir (Mizell, 2010; Kydnt vd., 2016; Özdemir, 2016). Bunun en iyi örneği öğretmenlerin günlük iş hayatlarında öğretim teknikleriyle ilgili diğer öğretmenler ile gayri resmi olarak gerçekleştirdikleri “koridor” tartışmalarıdır (Desimone, 2009). Ancak öğretmenlerin günlük öğrenmelerinde, hangi spesifik öğrenme etkinliklerinin informal mesleki gelişim olarak kabul edilebileceğini ayırt etmek zordur (Doğan & Yurtseven, 2017). Bu nedenle geleneksel ve reform temelli mesleki gelişim faaliyetleri gibi resmi mesleki gelişim etkinlik türleri hakkında çok şey bilinmesine rağmen, mesleki gelişim literatüründe informal mesleki gelişime odaklanma sınırlıdır (Fraser, 2010). Çünkü informal öğrenme fırsatları, formal etkinliklerin aksine, belirli bir müfredatı takip etmemektedir ve belirli ortamlarla sınırlı değildir (Desimone, 2009). Okuldaki informal etkinlikler okuldaki gün içerisinde yapılan akademik okuma, sınıf gözlemi, meslektaş gözlemi ve dönüt gibi bireysel etkinliklerin yanı sıra meslektaşlarla ve ebeveynlerle diyalog, meslektaşlarla oturumlar planlama, öğrencilerle etkileşim, mentorluk uygulamaları, öğretmen çalışma grupları gibi işbirlikli etkinlikleri de içerir (Desimone, 2009; Mesler Parise & Spillane, 2010). Scribner (1999) ve Lohman (2005) informal mesleki gelişim etkinliklerini (a) diğerleriyle konuşma (b) diğerleriyle işbirliği (c) diğerlerini gözleme (d) materyal ve kaynak paylaşımı (e) internette araştırma yapma (f) mesleki dergileri tarama/okuma (g) deneme, (h) öğretime ilişkin yansıtma yapma şeklinde belirtmişlerdir. Araştırmalar bu tür etkinliklerin önemli potansiyel öğrenme fırsatları olduğunu göstermektedir (Mesler Parise & Spillane, 2010). Öğretmenlerin okul içinde katıldıkları informal etkinlikler en az formal etkinlikler kadar mesleki gelişimlerini yordamaktadır. Dahası bu durum, hem okul liderleri hem de politika yapımcıların öğretmenlerin mesleki gelişimini planlarken okul içi informal öğrenmelerin

dikkate alınması gerektiğini göstermektedir (Mesler Parise & Spillane, 2010; Özdemir, 2016).

Öğretmenlerin profesyonel olarak gelişmek için nasıl öğrenmeleri gerektiği hakkında literatürde görüşbirliği vardır. Öğretmenlerin bütün öğrenme yolları üç kategoride oluşmakta ve bunun 3 kategorisini bireysel düzeydeki öğrenmeler bir kategorisini de işbirliğine dayalı öğrenmeler oluşturmaktadır (Kwakman, 2003). Birinci kategori yeni bilgiler öğrenme için yapılan okumadır (Darling-Hammond, 1998; King & Newmann, 2000). Okumanın temel amacı, öğretmenlerin yeni konular, yeni öğretim yöntemleri ve el kitapları, yeni pedagojik yaklaşımlar gibi mesleki alanı etkileyen yeni anlayış ve gelişmeler ile güncel kalmasını sağlamaktır (Kwakman, 2003). İkinci bir kategori yapma ve denemelerdir. Öğretmenler yaparak ve deneyerek sadece yeni deneyimler kazanmanın yanında yeni fikirler de uygulayarak, profesyonel bakış açısından en önemli olan sınıf içinde kendi mesleki uygulamalarını geliştirmek için çaba harcarlar (Kwakman, 2003). Üçüncü kategori yansıtma. Rutin davranışları tanımanın ve değiştirmenin ön şartı olduğu için, yansıtma mesleki gelişimin köşe taşı olarak görülür (Schön, 1987; Vermunt & Endedijk, 2010). Son zamanlarda yansıtma, öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında popüler bir kavram haline gelmiştir (Calderhad & Shorrocks, 2005). Yansıtma, öğretmenlerin mesleki gelişimi için olduğu kadar diğer mesleki gelişim grupları içinde önemli ve popülerdir (Korthagen, 2017). Van Woerkom (2003), iyi profesyonellerin gelecekteki davranışlarını iyileştirmek amacıyla düzenli olarak deneyimlerini yansıttığını belirtmiştir. Yani iyi profesyoneller deneyimlerinden bilinçli ve sistematik bir şekilde yansıtma yoluyla öğrenirler. Literatürde, yansıtma, bireysel yansıtmadan kişiler arasındaki güçlü eleştirel diyaloglara kadar bir dizi aktiviteyi tanımlamak için de kullanılmaktadır (Webster-Wright, 2009). Yansıtma eylemi, çalışma ortamındaki farklı kaynaklardan yayılabilecek geribildirimle mevcudiyetiyle bağlantılı olarak kabul edilir (Kwakman, 2003). Okullar, okul gelişiminde öğretmenin bireysel etkililiğini artıracak roller ve sorumluluklar için yansıtma, deneyimlerden öğrenme fırsatları sunmaktadır (Hoque & Alam, 2010). Dördüncü kategori işbirliğidir. İşbirliği mesleki gelişim için çok önemlidir, çünkü sadece öğrenme için gerekli desteği sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlere geri bildirim sağlar ve yeni fikirler ve getirir. Ancak işbirliği farklı formlarda meydana gelebilir bu formlar diyalog, yardımlaşma, paylaşma, ortak çalışma yapmadır (Kwakman, 2003).

2.1.1.6. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğretmenlerin niteliği dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de çok sıklıkla gündeme gelen bir konudur. (Seferoğlu, 2004). Çünkü birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de öğretmen eğitimi, nitelik ve nicelik açısından yetersizlikler barındırmaktadır (Odabaşı & Kabakçı, 2007; Bellibaş & Gümüş, 2016). Türkiye’de özellikle son yıllarda yaşanan değişim ve dönüşüm çabaları öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde aldıkları eğitimin yeterliği ile ilgili tartışmalara yol açmaktadır. Öğretmenlerin yetersizlikleri ile ilgili bu tartışmalar eğitimciler başta olmak üzere siyasetçi ve bürokratik karar vericilerin söylemlerine de yansımaktadır (Yaylacı, 2013).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamaların önemli kısmı hizmet içi eğitimler yoluyla karşılanmaktadır (Bümen, vd., 2012; Sıcak & Parmaksız, 2016; Terzi, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye’de devlet okullarında çalışan tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini sağlamakla yükümlüdür (Baştürk, 2012; Elçiçek & Yaşar, 2016). Türkiye’de hizmet içi eğitimler merkezi düzeyde Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü bünyesindeki hizmet içi eğitim dairesi tarafından yerel düzeyde ise valilikler tarafından yürütülmekte olup her türlü mesleki gelişim programı 4.1.1995 tarih ve 22161 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği” kapsamında gerçekleştirilmektedir (Elçiçek & Yaşar, 2016; Özmantar & Önala, 2017). Milli Eğitim kanununun 3797 maddesi de bakanlık personelinin yurtiçi ve yurtdışı hizmet içi faaliyetlerini düzenlemektedir. 1993 yılına kadar hizmet içi eğitimler ulusal düzeyde yapılmaktaydı. Ancak 1994 yılından itibaren hizmet içi eğitim faaliyetlerin yerel düzeyde de yapılmasına olanak tanınmıştır. Bu kapsamda Türkiye’deki tüm illerdeki Milli Eğitim Müdürlükleri kendi yıllık hizmet içi eğitim planlarını hazırlamış ve bunlar il valileri tarafından onaylandıktan sonra kendi kaynaklarını kullanarak faaliyette bulunmaktadırlar (Bayrakçı, 2009; Terzi, 2014). Ayrıca hizmet içi eğitim dairesine bağlı Türkiye genelinde yedi farklı ilde (Yalova, Mersin, Ankara, Aksaray, Erzurum, Rize ve Van) yedi hizmet içi eğitim enstitüsü bulunmaktadır ve ulusal düzeyde yapılan hizmet içi eğitimler bu enstitülerde yapılmaktadır (Bayrakçı, 2009).

Türkiye’de Hizmet içi eğitimlerin zorunlu olanları eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda olmak üzere yılda iki kez düzenlenen okul içindeki yetiştirme etkinlikleridir. Bunun dışındaki eğitimlere katılım zorunlu değildir (EURYDICE, 2010). Bu hizmet içi eğitimler dışında Türkiye’de öğretmenlerin kıdemlerine göre sistematik

olarak başka hizmet içi eğitim programı yoktur. Yalnızca mesleğe yeni başlayan aday öğretmenler için adaylık eğitimi vardır. Mesleğin ilk yılında gerçekleştirilen adaylık eğitiminde tüm öğretmenler stajyer öğretmen olarak kabul edilir ve temel eğitim, hazırlayıcı eğitimi ve uygulamalı eğitim olmak üzere üç farklı eğitim programına tabi tutulurlar. Bu eğitim programları il Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülmektedir (Bayrakçı, 2009). Bununla birlikte 2016 yılından itibaren bu programların yanında MEB yeni atanan öğretmenleri stajyer statüsünde göreve başlatarak atandıkları okul dışında bir yıl öğretmenin kendi branşında deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde görev yapması uygulamasını getirmiştir (Uştu, vd., 2016). Bu programların ardından öğretmenler mesleki kıdemlerine göre herhangi bir sistematik eğitim faaliyeti bulunmamaktadır (Bayrakçı, 2009).

Türkiye'deki önemli problemlerden bir tanesi de mevcut hizmet içi eğitimlerin nitelik ve nicelik olarak yetersizliğidir. Daha çok kısır ve tekrardan ibaret olan içerikleri olan seminerle sağlanmaya çalışılan mesleki gelişim etkinlikleri, ihtiyaçları karşılamaktan çok uzaktır (Özer, 2004; Gönen & Kocakaya, 2006; Genç & Aydın, 2015; Elçiçek & Yaşar, 2016). Hizmet içi eğitimlerinin niceliksel ve niteliksel yetersizliğinin altında birçok faktörden bahsetmek mümkündür. Niteliksel yetersizliğin sebeplerinden bir tanesi hizmet içi eğitimlerin formatı ve uygulanış biçimleridir. Çünkü hizmet içi eğitim programlarının uygulanış biçimleri birbirine benzemektedir. Hizmet içi eğitim programları daha çok seminerler, kurslar ve çalıştaylar şeklinde yürütülmektedir. Ayrıca bu programlar öğretmenin branşı, okulu, sınıfı ve öğrencilerinden kopuk bir şekilde verilmektedir. Öğretmenler içeriği önceden belirlenmiş bir eğitime tabi tutulmakta, sunumlar “uzmanlar” tarafından yapılmaktadır. Ayrıca bu programlar belirli bir zaman aralığında başlayıp sona ermekte ve bütün öğretmenlere aynı içerikle eğitim sağlanmaktadır (Daloğlu, 2004; Bümen vd., 2012; Çelen vd., 2016; Uştu, vd., 2016; Döş, 2016; Özmantar & Önala, 2017). Hem ulusal hem de yerel düzeyde hizmet içi eğitim konusundaki genel yaklaşım, faaliyetler için uzmanların belirlenmesi ve eğitim vermeleri şeklindedir. Kursun konusu ne olursa olsun, genellikle üniversitelerden bir akademisyen veya tecrübeli bir öğretmenden davet edilerek sunum yapmaktadırlar. Genellikle öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaştıkları işbirliğine dayalı faaliyetler yapılmamaktadır (Bayrakçı, 2009). Bu tür etkinliklere katılmak bazı okullardaki öğretmenler için zorunlu olmakla birlikte, bazılarında isteğe bağlıdır. Her iki durumda da, katılan öğretmenler, çoğu durumda, hizmet içi gelişim programlarına ilişkin konular, hizmet verdiği öğretmenler

dışındakiler tarafından seçildiğinden, onlardan sınırlı fayda sağlamaktadırlar (Daloğlu, 2004).

Hizmet içi eğitim programlarının etkisiz olmasının sebeplerinden bir tanesi ise bu programları hazırlayan ve görev alan uzmanların yetersizliği ve planlamadaki sıkıntılardır (Boydak, 1999; Özen, 2006; Bayrakçı, 2009; Uysal, 2012; İzci & Eroğlu, 2016). Eğitimde yer alan uzmanlar, akademisyenler ve eğitimciler, eksiklerden dolayı eğitim faaliyetlerinde, bilgi ve iletişim teknolojilerini ve interaktif multimedya araçlarını pek fazla kullanmamaktadır. Eğitim faaliyetleri çoğunlukla dinlemeye yönelik sunumlar şeklinde yapılmaktadır (Bayrakçı, 2009).

Bunun dışında hizmet içi eğitimler öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanmaması, didaktik tarzda sunumu, geri dönüt ve değerlendirmenin yetersizliği gibi eksiklikleri barındırmaktadır. Bu eksiklikleri ortaya çıkaran birçok araştırma vardır. Daloğlu, (2004)'nin çalışmasında öğretmenler, çoğu durumda, hizmet içi eğitim programlarına ilişkin konular, hizmet verdiği öğretmenler dışındakiler tarafından seçildiğinden, onlardan sınırlı fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. Sıcak ve Parmaksız, (2016)'ın çalışmasında hizmet içi eğitimlerin planlanması ve ihtiyaç analizi sürecinde öğretmenlerin görüşüne başvurulmadığı, bu çalışmaların öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının yok denecek kadar az olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerde kullanılan yöntem ve tekniklerin uygun olmadığı, hizmet içi eğitimlerin değerlendirme sürecinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Akdemir (2012)'in çalışmasının sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu hizmet içi eğitim programlarını yetersiz bulduklarını ve teorik bilgilerden çok uygulamaya dönük beceri ve deneyimlere ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'deki hizmet içi eğitim niceliksel olarak da yetersiz gibi görünmektedir (Seferoğlu, 2004; Gönen & Kocakaya, 2006). 1994 yılından itibaren hizmet içi eğitimlerin yerel olarak da yapılmasına imkan tanındıktan sonra hizmet içi eğitim kurslarına katılanların sayısında belirgin bir artış olmuştur (Bayrakçı, 2009). Ancak yine de niceliksel olarak istenen düzeye ulaşıldığını söylemek zordur. Çünkü veriler Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunun meslek hayatında ortalama bir kere hizmet içi eğitime katıldığını göstermektedir. Bu nedenle Türkiye'deki öğretmenler öğretimsel uygulamalarının iyileştirerek öğrencilerin derse ilgisini artıracak, etkileşimli bir öğretme ortamı oluşturacak, öğrencilerin kendi kendilerine bilgi ve beceri edinmelerini sağlayacak yeterli mesleki donanıma sahip değillerdir (Dünyabankası, 2011).

Türkiye’de ulusal ve yerel düzeyde öğretmenler için birçok hizmet içi eğitim fırsatı olmasına rağmen bu etkinlikler etkili mesleki gelişim sağlamaktan ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmesine katkı sağlamaktan uzaktır (Bayrakçı, 2009). MEB’ in 2016 Hizmet İçi Eğitim Planı incelendiğinde yapılan uygulamaların geçmişteki uygulamaların tekrarı olduğu ve daha çok yeni uygulamalara ilişkin yöneticilerin bilgilendirilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Bu tarz etkinlikler öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaktan uzaktır. Taşra teşkilatı tarafından yerel düzeyde hizmet içi eğitimler de düzenlenmesine rağmen bu eğitimlerin nasıl planlandığı, kaç kişinin katıldığı ve alınan eğitimlerin öğrenci başarısına etkisine ilişkin izlenme süreçlerinin olmaması önemli bir eksikliklerdir (TEDMEM, 2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde uzman eksikliği ve yetersizliği, öğretmenler arası işbirliği olmaması, ihtiyaca uygun olmaması, işlevsel olmaması, geri dönüt sağlayan sistematik bir yaklaşımın olmaması gibi sorunlarla yüz yüze gelmektedir (Boydak, 1999; Kanlı & Yağbasan, 2001; Daloğlu, 2004; Özen, 2006; Bayrakçı, 2009; Özoğlu, 2011; Sıcak & Parmaksız, 2016; Bümen vd., 2012; TEDMEM, 2016). Bu temel sorunlarda hizmet içi eğitimlerin niteliğini düşürmektedir. Dolayısıyla niteliksel ve niceliksel eksikleri bulunan hizmet içi eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Daloğlu, 2004; Bayrakçı, 2009; Akdemir, 2012; Bümen vd., 2012; Sıcak & Parmaksız, 2016).

2.1.1.7. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Uluslararası Karşılaştırmalar

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarına ilişkin TALIS, TIMSS gibi uluslararası eğitim araştırmalarının sonuçları incelendiğinde durumun pek de iç açıcı olmadığı görülmektedir. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) raporuna göre Türkiye’deki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%80) genç ve mesleki deneyimi az olan öğretmenlerdir. Genç ve deneyimsiz öğretmen potansiyeliyle Türkiye OECD ülkeleri arasında farklı bir profil ortaya koymaktadır. Türkiye’deki öğretmenler genç ve deneyimsiz olduğundan mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Ancak aynı raporda Türkiye’deki öğretmenlerin OECD ülkeleri arasında en az hizmet içi eğitim alan ve hizmet içi eğitime en az ihtiyaç duyan öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Hizmet içi eğitime ihtiyaç duymamalarının temel sebebi ise daha önce alınan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin beklentilerini karşılamamasıdır (OECD, 2009; Bozkurt vd., 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin %20’si katılmış oldukları

"kurs/çalıştay" ve "konferans/seminer" şeklinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişimleri üzerinde çok az etkisinin olduğunu belirtmişlerdir (Büyüköztürk, vd. 2010; Bümen vd., 2012; TEDMEM, 2016). Bunun yanında OECD ülkelerinden Türkiye, Danimarka, İzlanda ve Slovakya'daki öğretmenlerin yaklaşık %25' i son 18 ayda herhangi bir etkinliğe katılmamışlardır. Mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenlerin ise sadece yaklaşık %25' inin bu etkinliklerin çok etkili olduğunu düşünmektedirler (Büyüköztürk, vd., 2010). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmama nedenleri, ders programlarının uygun olmaması, zaman ayıramama ve uygun bir mesleki gelişim etkinliğinin bulunmaması olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk, vd., 2010; Bümen vd., 2012). Ayrıca öğretmenin hizmet içinde mesleki gelişimine yönelik profilin 2008 yılından beri değişmediği görülmektedir (TEDMEM, 2016). Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımı diğer OECD ülkelerine göre en azdır. Aynı zamanda Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişime katılımı TALIS ortalamasının altındadır (OECD, 2009; Gümüş, 2013). Türkiye'de matematik ve fen öğretmenlerin katıldıkları alana özgü mesleki gelişim etkinliklerinin Japonya, Güney Kore, Tayvan, Singapur ve Hong Kong gibi ülkelere oranla çok düşük olduğu belirlenmiştir (Bellibaş & Gümüş, 2016). Benzer şekilde TALIS 2015 raporunda da öğretmenlerin dörtte birinden azı son üç ayda mesleki gelişim etkinliğine katıldığını ve mesleki gelişime katılımın OECD ortalamasının altında olduğu tespit edilmiştir (Taş vd., 2016).

TIMSS 2015' e katılan 4. sınıf öğrencilerinin sadece %3'ünün sınıf öğretmenleri son iki yıl içerisinde fen bilimleri konuları ile ilgili bir mesleki gelişim etkinliğine katılmışlardır. Elde edilen bu oran ise TIMSS ortalamasının çok altındadır. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin eleştirel düşünme ya da problem çözme becerilerini geliştirme ile ilgili mesleki gelişim etkinliğine katılan öğrencilerin oranı %9 ve bu oran TIMSS 2015 ülkeler ortalamasının (%41) çok altındadır (TIMSS 2015, MEB). TIMSS 2015 uygulamasına katılan 8. sınıf öğrencilerinin %18'inin fen bilimleri öğretmenleri son iki yıl içerisinde fen bilimleri öğretim programı ile ilgili mesleki gelişim etkinliklerine katılmışlardır ve bu oran TIMSS ortalamasının altındadır (TIMSS 2015, MEB).

Türkiye'de öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda hem yaklaşım hem de uygulama açısından ciddi sorunlar vardır (Yaylacı, 2013). Türkiye'deki öğretmen niteliğinin düşük olmasının önemli sebeplerinden birisi öğretmenlik mesleğine yönelik güçlü bir profesyonel yaklaşımın olmamasıdır. Ayrıca bu durum, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin yetersizliği, öğretmenlere mesleki bilgi ve

becerilerinin geliştirmeye yönelik mesleki gelişim fırsatlarının sunulmaması gibi sorunlardan kaynaklanmaktadır (Dünya Bankası, 2011). Türkiyede öğretmenlerin mesleki gelişimi süreklilik göstermemekte, mesleki gelişim programları merkezi olarak belirlenmekte, hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bunun yanında bu programlar oldukça düşük bütçelidir (Özoğlu, 2011). Bu bağlamda Türkiye’de yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri, öğretimsel etkililikten uzak, iyi planlanmamış, bağlamdan kopuk büyük ölçüde seminer veya çalıştay faaliyetlerinden oluşan hizmet içi eğitimlerden ibarettir (Daloğlu, 2004; Miser vd., 2006; Bayrakçı, 2009; Bümen vd., 2012; İlğan, 2013; Bellibaş & Gümüş, 2016; Çelen vd., 2016; Uştu, vd., 2016; Özmantar & Önala, 2017). Bu bağlamda Türkiye’de uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin özelliklerini taşıdığını söylemek güçtür (İlğan, 2013). Bu bağlamda değerlendirildiğinde Türkiye’deki geleneksel mesleki gelişim anlayışı bağlamdan kopuk şekilde merkezi olarak hazırlanmakta ve kurumsal /bireysel gerçeklikten oldukça uzaktır. Çoğunun iyi planlanmadığı ve desteklenmediği, geçici heveslere dayalı olduğu, iyi bir şekilde değerlendirilmediği düşünülmektedir (Bümen vd.,2012).

Türkiye’de hizmet içi eğitimler dışında öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları oldukça sınırlıdır (Bayrakçı, 2009; Altun & Cengiz, 2012; Bümen vd., 2012; Bellibaş & Gümüş, 2016; Elçiçek & Yaşar, 2016). Bir milyonu aşkın bir öğretmen kadrosuna sahip MEB, bu kadroyu mesleki anlamda geliştirecek ciddi mekanizma ve politikalara sahip değildir. Bu iş için ayrılan bütçe de çok sınırlı kalmaktadır (Elçiçek & Yaşar, 2016; Seferoğlu, 2004, 2009). Bütün bu eksiklikler ve aksaklıklar Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklemesini sağlayacak profesyonel destek mekanizmalarının oldukça yetersiz olduğu göstermektedir (Özoğlu, 2011).

2.1.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum

Bireylerin sahip olduğu kişisel özellikler, değerler, içinde yaşadığı toplumun özellikleri, kültür gibi temel faktörlerin bireylerin davranışların şekillenmesinde önemli rolleri vardır. Bunun yanında bireyler günlük sosyal ve mesleki yaşamları içerisinde doğrudan veya dolaylı birçok olayla ve durumla karşı karşıya gelmektedirler. Bireylerin karşı karşıya geldiği bu olaylar da dolaylı bile olsa onların davranışları etkileyebilmektedir. Hem bu temel faktörler hem de doğrudan ve dolaylı yaşantılar bireylerin karşılaştıkları benzer olaylara farklı tepkiler vermesine neden olmaktadır.

Bireylerin benzer durumlarda farklı tepkiler vermesi durumunu açıklamada kullanılan psikolojik kavramlardan biri olan tutum kavramıdır.

Psikolojik bir objeye ilgili olan tutum bir nesne, bir grup, politika, bir meslek, bir davranışla ilgili olabilmektedir (Ajzen & Fishbein, 1977; Çapri & Çelikkaleli, 2008). Bu bağlamda bireyin yaşamını ve davranışlarını etkileyen tutum kavramı ile ilgili de birçok tanım göze çarpmaktadır. Bu tanımlardan bazılarında tutum, davranışsal bir eğilim olarak tanımlanmıştır. Kağıtçıbaşı (1999) tutumu “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim” olarak tanımlamaktadır. İnceoğlu (2000) da tutumun “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya davranışsal bir tepki, ön eğilim” olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Fredman, Sears ve Carlsmith (1993) tutumu “bilişsel ve duyuşsal öğeleri bulunan davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistem” şeklinde tanımlamışlardır. Bilgin (1985)’e göre tutumlar, belli bir sosyal obje konusunda bireylerde var olan ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal yanlar taşıyan gizil eğilimleri ifade etmek için kullanılmaktadır.

Tutuma ilişkin yapılan tanımların çoğunda tutumun davranışlar üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. Ancak bazı tanımlamalarda bu vurgu daha belirgindir. Robbins (1994)’e göre tutumlar nesnelere, insanlar ya da olaylar hakkında olumlu ya da olumsuz değerlendirme ifadeleridir ve insanın bir şey hakkında ne hissettiğini ifade etmektedir. Güvenç (1976) tutumu “kişinin sosyal çevresinde ve yaşantılarında yer alan belli olay ve olgular karşısında, geliştirdiği ve gerçekleştirdiği psikolojik örgütlenmenin kişinin kendi davranışlarını etkileyen bölümü” olarak görmektedir. Özgüven (1994) de tutumu, “bireylerin belli bir kişiyi, bir gurubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi olarak tanımlamıştır. İpek ve Bayraktar (2004)’a göre, tutum, bir kimsenin ele alınan herhangi bir nesneye, duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrıdır. iken, benzer şekilde Papanastasiou (2002)’ya göre tutum, “bir bireyin nesnelere, insanlara, yerlere, olaylara ve fikirlere karşı lehte ya da aleyhte gerçekleşen duygusal eğilimi”dir. Nuhoğlu (2008)’e göre bireyin çevresindeki herhangi bir konuya karşı sahip olduğu bir tepki ön eğilimini ifade eden tutum, bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur.

Farklı bir bakış açısıyla Ülgen (1994) tutumu, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren bir olgu olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlama farklı kılın tutumun öğrenme ürünü olduğunu vurgulamış olmasıdır. Günümüzde de sosyal

psikologlar tarafından kabul gören tanıma göre tutum, bireye aittir ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük, bir tutarlılık getirir (Tavşancıl, 2006). Bu bağlamda tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla davranışın önemli bir açıklayıcısı olarak görülmektedir (Ekici, 2002). Tutumlar, bireyin davranışlarını etkiler ve kişiliğinin önemli bir parçasıdır (Özgüven 1994; Tavşancıl, 2006). Bireylerin çevrelerine nasıl tepkide bulunacağı önemli ölçüde sahip oldukları tutumları tarafından şekillenmektedir (Çapri & Çelikkaleli, 2008). Bireyin bir nesne ya da uyarıcıya karşı tutumunun bilinmesi, bireyin ilgili uyarıcıya karşı davranışının da nasıl olacağını kestirebilmemizi sağlayacaktır (Üstüner, 2006). Ancak bireyin tutumları gözle görülmez fakat onun davranışlarına bakarak bir objeye ilişkin tutumu hakkında fikir sahibi olunabilir (Tavşancıl, 2006). Psikolojik bir objeye ilgili olma, tepki vermeye hazır bulunma, güdüleme gücüne sahip olma, durağan olabilme, doğrudan gözlenememe tutumların ortak özelliğidir (Kağıtçıbaşı, 1999; Sakallı, 2001).

Öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen karmaşık ve birbiriyle ilişkili birçok faktörden söz etmek mümkündür (Hustler, 2003). Okul kültürü, okul yönetimi, mesleki gelişim olanakları, finansal destek, mesleki gelişime yönelik tutum, iş tatmini, iş yükü, zaman, tükenmişlik, gibi faktörler bunlardan bazılarıdır (Özer & Beycioğlu, 2010). Bu faktörler öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yapabilmektedir. Mesleki gelişime yönelik tutum bu faktörler arasında temel bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler mesleki gelişime istekli değilse ve öğretmeni mesleki gelişime zorlayıcı herhangi bir unsur yoksa öğretmen kendisini mesleki olarak yeterli görebilir ve kendini geliştirme konusunda istekli olmayabilir (Uştu, vd., 2016). Bu bağlamda mesleki gelişime yönelik tutum mesleki gelişimi etkileyen faktörler için hem bir başlangıç hem de bir sonuç özelliği gösterebilmektedir. Örneğin mesleki gelişim okul tarafından desteklenirse, maddi olarak desteklenirse ve mesleki gelişim için uygun zaman yaratılırsa öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlar oluşturması sağlanabilir. Bunun yanında mesleki gelişime yönelik olumlu tutuma sahip öğretmenler iş yükü, zaman, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı gibi dezavantajlı durumları aşabilirler. Bu bağlamda düşünüldüğünde mesleki gelişime yönelik tutum önemlidir.

Mesleki gelişim eğitimde niteliğin artırılmasında önemli faktörlerden biridir. Ancak günümüzde eğitimcilerin çoğu mesleki gelişimin günlük mesleki yaşamlarında az bir etkisinin olduğunu düşünmektedir. Hatta çoğu mesleki gelişimi zaman israfı olarak görmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerine zorunluluktan dolayı katılmakta olup

bu işi angarya olarak görmekte-dirler (Guskey, 2000). Öğretmenler de çoğunlukla kendi mesleki gelişimlerine kayıtsızdırlar (Hill, 2009). Öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişime yalnızca sertifika almak için katıldıkları bilinmektedir (Muzaffar & Malik, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik bu şekilde algılarının oluşmasına yol açan birçok durum vardır. Öğretmenlerin mesleki gelişime istekli olarak katılımlarının sağlanabilmesi için mesleki gelişim konusunun öğretmenlerin ilgisini çekecek öğrenme ihtiyacı duyacağı bir konu olması ve aktif katılım sağlayabilmesi gerekmektedir (Ndlovu, 2014). Ancak bazen de öğretmenler mesleki gelişim etkinlikleri kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarına uygun olsa bile bu etkinliklere katılmakta isteksiz olabilmektedirler (Drage, 2010). Bu durum bazen mesleki gelişimin planlamasıyla da ilgili olabilmektedir. Çünkü mesleki gelişime katılımı sağlamak için uygun bir planlama yapılması gerekmektedir. Eğer mesleki gelişim uygun şekilde planlarsa öğretmenler mesleki gelişime katılım konusunda daha istekli olurlar (Muzaffar & Malik, 2012). Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişime katılıp katılmama eğilimlerinde öğretmenlerin daha önce katıldıkları eğitimlerin niteliği de önem taşımaktadır (Guskey, 2002). Mesleki gelişim eğitimlerinin de nitelikli olması için iyi planlanmış olması gerekmektedir. Öğretmenlerin düzenlenen eğitimlerden memnuniyet düzeyleri ve olumlu geribildirimleri daha sonraki mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları için önemlidir (Çelen, Kösterelioğlu & Kösterelioğlu, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları yine planlama bağlamında değerlendirildiğinde, zaman, finansal destek ve hesap verebilirlik gibi sınırlılıklardan da etkilenmektedir (Masuda, Ebersole & Barrett, 2013). Bunların yanında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında yeterli teşvikin olmaması, etkinliklerin teorik olması, öğretmenlerin ailevi sorumlulukları, uygun mesleki gelişim fırsatlarının olmaması gibi sebepler ve engellerden bahsetmek mümkündür. Bu engeller de öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını zorlaştırmakta ve tutumlarını etkilemektedir (Muzaffar & Malik, 2012).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde birçok sorunun olduğu bilinmektedir. Ancak sorunun önemli bir boyutunu öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusundaki tutumları oluşturmaktadır (Bümen vd., 2012; Uştu, vd., 2016). Aslında sorunun başlangıç noktalarından bir tanesi Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişiminin daha çok hizmet içi eğitimlerle sağlanıyor olmasıdır (Bümen vd., 2012). Çünkü öğretmenler için hizmet içi eğitim dışında mesleki gelişim fırsatları sınırlıdır ve öğretmenler mesleki gelişim bağlamında hizmet içi eğitimlere mahkum kalmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin algılarının temelinde

hizmet içi eğitim vardır. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin deneyimleri ve tutumları mesleki gelişime yönelik tutum ve deneyimlerini etkilemektedir. Öğretmenler hizmet içi eğitimleri; amacına ulaşmayan, içeriğinin yetersiz ve tekrardan ibaret, verimsiz ve zaman kaybı bir süreç olarak değerlendirmekte, teorik ağırlıklı, uygulamadan kopuk, sıkıcı ve formalite olarak görmektedirler (Genç, 2015). Bu durumun bir sonucu olarak öğretmenlerin pek çok farklı alanda mesleki gelişim ihtiyacı tespit edilmesine rağmen, hizmet-içi eğitimlere katılmak konusunda isteksiz oldukları görülmüştür (Korkmazgil, 2015).

Hizmet içi eğitim dışında sağlanan imkanların sınırlı olması, mesleki gelişimi teşvik edecek uygulamaların olmayışı, iş yükü, zaman, ailevi sorumluluklar, maddi sorunlar gibi faktörlerde öğretmenlerin bireysel mesleki gelişimini engellemektedirler. Bu engeller öğretmelerin mesleki gelişimlerini ve mesleki gelişime yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Örneğin Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin performansını değerlendiren ve performansına göre ödüllendiren bir sistem yoktur. Çalışan kendini geliştiren öğretmenle çalışmayan öğretmen arasında maddi olarak veya statü olarak herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişim angarya olarak görülmekte ve bu durum öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumu onlar için hazırlanan mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları açısından olumlu olmalıdır. Çünkü öğretmenlerin tutumu öğrenme için önemlidir ve tutumlar öğretmenlerin motivasyonunu, öğrenme isteğini etkiler (Çelen, vd., 2016). Öğretmenler olumlu tutuma sahip olduklarında öğrenmeye, kendilerini geliştirmeye daha istekli hale gelirler. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının sağlanabilmesi için ilk olarak mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanmalıdır (Muzaffar & Malik, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum ve inançlarında daha önce katılmış oldukları etkinliklerin niteliğinin önemi büyüktür. Ayrıca bu tutum ve inançlar mesleki gelişim programının etkili/başarılı olabilmesi için hayati derecede önemlidir (Guskey, 2002). Mesleki gelişime etkinliklerin öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, etkinlik için belirlenen zamanın uygunluğu, etkinliğin nitelikli uzmanlar tarafından verilecek olması öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını arttıracak ve olumlu tutum geliştirmelerine sağlayacak özellikler olarak sıralanmaktadır (Çelen, vd., 2016). Dolayısıyla mesleki gelişim için hazırlanan etkinliklerin başarılı olması sonraki etkinliklerin başarılı olması için oldukça önemlidir. Bu bağlamda nitelikli etkinliklerle

ve desteklerle öğretmenlere mesleki gelişim eğitimlerinin yararlılığına ilişkin farkındalık kazandırılmalıdır. Teşvikin varlığı, iyi çalışmaların ödüllendirilmesi, eğitim sonrasında öğretmenlerin izlenmesi, seyahat fonlarının sağlanması ve öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri sırasında teşvik edilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine yönelik olumlu tutumu geliştirmenin bazı yollarıdır (Muzaffar & Malik, 2012).

Bireylerin davranışlarını belirleyici unsurlardan birisi olan tutumların araştırılması öğrenme sürecinin etkililiğini artırmak için önemlidir (Üstüner, 2006). Çünkü tutumlar bireylerin davranışlarını etkilemektedir (Özgüven 1994; Tavşancıl, 2006). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumları mesleki gelişim etkinliklerinin başarıya ulaşmasını sağlamakla birlikte başka katkılarında da söz etmek mümkündür. Örneğin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla iş doyumları arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. (Akçay-Kızılkaya, 2012). Yani mesleki gelişime yönelik olumlu tutumları olan öğretmenlerin iş doyumları da yüksektir. Aslında bakıldığında mesleki gelişim öğretmenlere mesleklerini daha iyi yapabilmek için fırsatlar sağlamaktadır. Dolayısıyla işini iyi yapan öğretmenler mesleklerinden daha fazla doyum sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının kişisel başarıları ile pozitif yönde işe yabancılaşma ile ise orta düzeyde negatif yönde ilişkilidir (Özer & Beycioğlu, 2010). Yani mesleki gelişim bir yandan kişisel başarıyı artırırken diğer yandan işe yabancılaşmayı azaltmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişime yönelik tutumun öğretmenlerin mesleki gelişiminde dikkate alınması gerekmektedir.

2.1.3. Yetişkin Öğrenmesi

İlk sistemli çalışmaların 1920'lerde başladığı ve günümüzde devam eden yetişkin öğrenme süreciyle ilgili çeşitli bağlamlarda yetişkin öğrenmesinin nasıl gerçekleştiği ve kendi kendine öğrenme süreci hakkında bildiğimiz şeyleri açıklayan tek bir cevap, teori veya yetişkin öğrenme modeli bulunmamaktadır (Ellinger, 2004; Merriam, 2008). Yaptığımız şey, yetişkin öğrenmesinin bilgi tabanını birleştiren teoriler, modeller, ilkeler seti ve açıklamaların bir mozaiğini oluşturmaktır. Bu mozaiğin andragoji ve KKÖ olmak üzere iki önemli parçası vardır (Merriam, 2001). Bu çalışmanın da konusu olan KKÖ'yü anlamak için öncelikle andragojinin açıklanması gerekmektedir. Çünkü andragoji teorisini ortaya atan Knowles KKÖ'yü, andragojinin

merkezine almıştır (Mezirow, 1985; Jarvis, 2004). Bu nedenle öncelikle andragoji kavramı ve teorisinin açıklanması gerekmektedir

2.1.3.1. Andragoji

Yetişkinlerin nasıl öğrendiği ile ilgili temel soru, tarih boyunca araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Özellikle yetişkin eğitiminin 1920'lerde profesyonel bir uygulama alanı olarak kurulmasından sonra da araştırmacıların ve uygulayıcıların bu alana ilgisi daha da yoğunlaşmıştır (Merriam, 2001). Ancak yirminci yüzyılın ortalarına kadar, araştırmacıların yetişkin eğitimini diğer eğitim biçimlerinden ayırmaya çalıştıklarını söylemek mümkün değildir (Rana vd., 2016). Çünkü öğrenmeyi genel olarak açıklamak için geleneksel pedagoji teorisi benimsenmişti. Ancak Lindeman, Knowles, Tough, Houle gibi bazı araştırmacılar geleneksel pedagoji teorisinin yetişkinlerin öğrenmesini açıklamakta yetersiz kaldığını, çocukların öğrenmesiyle yetişkinlerin öğrenmesinin farklılıklar içerdiğini belirtiyorlardı. Bu farklılıkları ortaya koyan yetişkin öğrenme teorisi olan andragoji, Malcom Knowles tarafından ortaya konmuştur (Henschke, 1998; Knowles, Holton & Swanson, 2005; McGrath, 2009). Bu bağlamda andragoji, aslında Malcolm Knowles tarafından pedagojinin bazı olumsuz yönlerini aşmak için ortaya konulmuş bir öğrenme teorisidir (McGrath, 2009).

Günümüze kadar kavramsal ve içerik olarak andragojiyle ilgili tartışmaları ortaya koyan birçok makale, kitap ve yazıya rastlamak mümkündür. Bazıları için, andragoji, yetişkinlerin eğitimi için bir kurallar kümesi iken, bazıları için yetişkinlerin varoluşu doğası karşısında felsefi bir pozisyonu temsil eder. Bazıları içinse, bireysel özgürlük, birey ve toplum arasındaki ilişki ve yetişkin eğitiminin amaçları ile ilgili inançlara dayanan bir ideolojidir (Pratt, 1993; Hartree, 1984). Genel olarak yetişkin eğitimini ifade etmek için kullanılan bilim olan andragojiye ilişkin literatürde bazı tanımlara rastlamak mümkündür. Henschke (1998) andragojiyi, yetişkinleri tam bir insanlık derecesine getirecek öğrenme ve öğretimle ilgili her şeyi araştıran bilimsel bir disiplin olarak tanımlamaktadır. Andragojinin temelini oluşturan araştırmacıların önde gelenlerinden Lindeman (1926) yetişkin eğitimini, öğrencilerin önemli deneyimlerinden haberdar olmalarını sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu deneyimlerin öneminin anlaşılmasının değerlendirmeye yol açtığını ve böylece deneyimlerimizin öğrenmemize katkı sağladığını belirtmiştir (Dewey & Lindeman, 1926, s. 169; Akt: Knowles, Holton ve Swanson, 2005). Andragoji kavramı farklı zamanlarda ve farklı ülkelerde farklı şekillerde kullanılmaktadır. Ancak son zamanlarda andragojiye ilişkin

üç anlayış vardır. Bunlardan birincisi yetişkinlerin öğrenmesine yönelik bilimsel yaklaşım olarak andragojidir. Bu çağrışımındaki andragoji, yetişkinlerin yaşam boyu eğitimini destekleyen bilimdir. İkincisi özellikle ABD'de Malcolm Knowles geleneğindeki andragoji, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak kendi kendini yöneten, özerk öğrenenlerin ve öğretmenlerin insancıl bir anlayışına dayanan belirli bir teorik ve pratik yaklaşımı tanımlamak için kullanılmaktadır. Üçüncü olarak andragojinin net olmayan, değişkenlik gösteren yetişkin eğitimi uygulamaları, istenilen değerler, özel öğretim yöntemleri, pedagojinin zıttı, yetişkin eğitimi anlamlarında kullanılan anlamlarıdır (Reischmann, 2004).

2.1.3.1.1. Andragojinin Tarihsel Gelişimi

Yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olan sanat ve bilim olan andragoji, yetişkin öğrenmesini anlamaya çalışan uzun bir geçmişe sahiptir. ABD'deki yetişkin eğitimcileri Malcolm Knowles'ın çalışmasıyla andragojiye aşina olsalar da, andragoji teorisi, yetişkin öğrenmesini iyileştirmek için çabalayan araştırmacı ve uygulayıcılarla dünya çapında bilinmektedir (Henschke, 2011). Andragoji kavramı ilk olarak 1833 yılında alman öğretmen Alexander Kapp tarafından yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğinin anlatıldığı "Platonun eğitim hedefleri" kitabında kullanılmıştır. Ancak Kapp, Andragoji terimini açıklamadığından dolayı bu kavramı icat edip etmediği ya da başka birinden ödünç alıp almadığı açık değildir. Kapp bu kitapta bir teori geliştirmemekte ancak andragojinin öneminden bahsetmektedir (Zmeyov, 1998; Reischmann, 2004). Daha sonra 1920'li yıllarda Almanya'da yetişkin eğitime ilişkin teori çalışmaları yapılmaktaydı. Özellikle "Hohen-rodter Bund" olarak adlandırılan ve çeşitli konularda uzmanlardan oluşan bir grup, teori ve uygulamalarla yetişkin eğitiminde yeni yönelimler ortaya koydular. Burada bazı yazarların yetişkin eğitiminin ne, nasıl, ne kadar olması gerektiğine ilişkin tartışmaları andragoji kavramının ikinci kez ortaya çıkmasına yol açtı. Ancak bu aşamada da andragoji, "yetişkin öğretim metodu" olarak kullanıldı (Zmeyov, 1998; Reischmann, 2004; Henschke, 2011). Lindeman (1926), Frankfurt'taki Çalışma Akademisi'nde deneyimlerini bildirirken bu kavramı yanlışlıkla önerdi. Ancak bu kavram sağlam bir temele dayanmadığından unutuldu. Bu kavram 3. kez 1950 li yıllarda Avrupa'da kullanılmış olsa da yeterli teorik bilgi, akademik yayınlar ve yetişkin eğitim kurumları bulunmadığından yerel kaldı ve varlığını hissettiremedi (Reischmann, 2004).

2.1.3.1.2. Andragoji Teorisi

1970'lerin başlarında yetişkinlerin ve çocukların farklı olarak öğrendikleri varsayımına dayanan andragoji kavramı ilk olarak ABD'de Malcolm Knowles tarafından tanıtıldı. Bu fikir çığır açıcıydı ve daha sonraki araştırma ve tartışmalara yol açtı. Geçmişten beri, yetişkin eğitmenleri, andragojinin ne olduğunu tartıştılar. Büyük ölçüde yetişkin eğitimi alanında tanımlayıcı bir teoriye duyulan ihtiyaç nedeniyle teşvik edilen andragoji, kapsamlı bir şekilde analiz edildi ve eleştirildi (Knowles, 1984; Knowles, Holton & Swanson, 2005). Knowles (1970), yetişkin eğitiminde sahip olduğu geniş tecrübeden almış olduğu kendi anlayışını andragojiyle birleştirdi. Teorisinin belirleyici nitelikleri arasında şunlar vardır: Öğrenenlerin kendini yöneten ve özerk olduğu, öğretmenin de içeriğin sunumunu yapmaktan ziyade öğrenmenin bir kolaylaştırıcısı olduğu kabul edilmektedir. Knowles, bu teoriyi kurumsal, işyeri, endüstri, sağlık, hükümet, yükseköğretim, meslekler, din eğitimi, ilkökul, ortaokul ve iyileştirici eğitim gibi çok sayıda ortamda başarılı bir şekilde test etti ve teori haline getirdi (Henschke, 2011).

Çocukların öğrenmesiyle yetişkinlerin öğrenmesi arasında benzerlikler olmasına rağmen pek çok yazar, yetişkin öğrenenlerin çocuklardan farklı olduğunu savunmaktaydı (McGrath, 2009; Kapur, 2015; Ozuah, 2016). Bu benzerlik ve farklılıklar, farklı teorilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda yetişkin öğrenmesinde andragoji ve pedagoji olmak üzere iki çatışan teoriden bahsetmek mümkündür. Pedagojik teori, öğrencinin söylenenleri ve öğretilenleri öğreneceğini varsaymaktadır. Bu bağlamda bazıları pedagojiyi yalnızca çocukların öğrenmesiyle ilişkilendirirken, bazıları da yetişkin öğrenmesi ile de ilişkilendirilmekteydi (McGrath, 2009). Malcolm Knowles, yetişkinlerin öğrenmesiyle çocukların öğrenmesini ayırt etmek amacıyla andragoji kavramını tanıttı ve çocukların öğrenmesini açıklayan pedagojiye karşı andragojinin varsayımlarını ortaya koydu (Rana vd., 2016). Bu teori, yetişkin öğrenenlerin nasıl öğrendiklerini ve onların “pedagojinin baskısından kurtararak öğrenme sürecine nasıl dahil edeceklerini” tanımlamaya çalışmaktadır. Pedagojinin aksine andragoji, öğretmenin tüm bilgiye sahip olmadığı ve öğrencilerin kendi deneyimlerini kullanarak derse katılmaya teşvik edildiği fikri üzerine odaklanmaktadır (Knowles, 1984; McGrath, 2009).

Yetişkinlerin öğrenmesini açıklayan andragojiyi anlayabilmek için öncelikle yetişkin kavramının ne olduğunun tanımlanması gerekmektedir (Knowles vd., 2005).

Genel olarak bebeklikten doğan bir yeni doğan, yavaş yavaş çocukluğa geçer ve sonra ergenliğe ve sonra yetişkinliğe girer. Yetişkinlik bir bireyin neredeyse tüm yaşam süresini kaplar (Kapur, 2015). Ancak bu yetişkinliğin daha çok biyolojik boyutuyla ilgilidir. Yetişkin kavramının farklı boyutlarına vurgu yapan en az dört farklı yetişkin tanımı vardır. Bunlar yetişkinliğin biyolojik, yasal, sosyal ve psikolojik tanımlarıdır. Biyolojik olarak, yeniden üretebileceğimiz yaşlara eriştiğimizde yetişkin oluyoruz. Yasal olarak oy verebileceğimiz, evlenebileceğimiz, ehliyet alabileceğimiz yaşlara eriştiğimizde yetişkin sayılırız. Sosyal olarak da iş sahibi olma, ebeveyn olma, oy kullanma gibi sosyal rollerimizi yerine getirecek durumda olduğumuzda yetişkin oluruz. Psikolojik olarak ise kendi hayatımızdan sorumlu olma, kendi kendini yönetme gibi bir kendilik kavramına vardığımızda yetişkin oluruz (Knowles vd., 2005). Jarvis (2004) de, bireylerin başkaları tarafından sosyal olarak olgunlaşmış gibi davranmaları ve kendilerini bu statüye kavuşturacakları düşünüldüğünde yetişkinliğe ulaştığını belirtmiştir. Tanımlarda yetişkinliğin boyutları vurgulanmakta ve birbiriyle iç içe olduğu görülmektedir. Psikolojik olarak yetişkinlik, bu boyutların etkileşim noktası olması bakımından önemlidir. Çünkü bireyin psikolojik olarak yetişkin sayılabilmesi biyolojik, yasal ve sosyal olarak yetişkinlik süreçlerinin en azından içinde olmasını gerektirmektedir. Psikolojik olarak yetişkin olan bireyler kendi kararlarından ve öğrenmesinde sorumlu bireylerdir (Knowles vd., 2005).

Knowles, pedagojik modelin neyin, nasıl ve ne zaman öğrenileceği ile ilgili tüm kararları vermek için öğretmene tam sorumluluk verdiğini ve bu nedenle geleneksel pedagojik modelin öğretmen merkezli olduğunu iddia etmektedir (Knowles vd. 2005). Öğretmenlerin işinin, öğrencilerin zihinlerini kendi bilgileriyle doldurmak olduğunu ve öğrencilerin ne öğretildiklerini sorgulamaya teşvik edilmediği varsayılmaktadır (Knowles, 1984; McGrath, 2009). Bu bağlamda Knowles ve arkadaşları (2005, s.61) pedagojinin aşağıdaki varsayımlara dayandığını belirtmiştir:

1. Öğrenme ihtiyacı: Öğrencilerin sadece öğretmenin neyi öğrettiğini öğrenmeleri gerekir. Öğrenciler sadece sınav sırasında soruları cevaplamak için öğrenmeye ihtiyaç duyarlar.

2. Benlik Algısı: Öğretmenlerin öğrenci kavramı bağımlı bir kişiliktir.” Bu, belirli bir alanda bilgi sahibi olmayan öğrenciler için geçerlidir ve bu nedenle, öğrenmek için sadece öğretmene bağlı olmak zorundadırlar.

3. Deneyimlerin Rolü: Pedagojik öğrenme teorisi, öğrenenlerin öğrenmeleri için deneyimlemelerinin gerekli olmadığını belirtir. Bu yüzden bir alanda deneyim sahibi olmayan öğrencilerde, bir kursa giriş yapabilir ve yeni bir beceri edinebilir.

4. Öğrenmeye hazırbulunuşluk: Öğrenciler başarılı olmak için öğretmenin onlara ne söylediğini öğrenmeye hazır olurlar.

5. Öğrenme Oryantasyonu: Öğrenciler, öğrenmede konu odaklı bir yönelime sahiptirler; Öğrenmeyi konu alan içeriği olarak görürler.

6. Motivasyon: Öğrenciler dışsal motivasyonlarla öğrenmeye motive olurlar.

Knowles, pedagojinin yetişkin öğrenmesini açıklamakta yetersiz olduğunu belirterek, andragoji teorisini oluşturmuştur (McGrath, 2009). Knowles'in önerdiği andragojinin dayandığı varsayımlar şunlardır (Knowles, 1984; Knowles vd., 2005):

1. Öğrenme İhtiyacı: yetişkinler bir şeyi öğrenmeden önce neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri, farkında olmaları gerekir (McGrath, 2009). Tough (1971) yetişkinlerin kendi başlarına bir şeyler öğrenmeyi istediklerinde, öğrenmekten elde edecekleri yararları ve öğrenmemenin olumsuz sonuçlarını araştırmak için daha fazla çaba harcadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle Knowles, öğrencilerin derslerine başladıklarında öğrenme hedefleri ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Knowles vd., 2005, s. 63).

2. Benlik Algısı: Yetişkinler kendi yaşamlarıyla ilgili kararlarda sorumluluk sahibidirler. Bu algıyı kazandıklarında başkalarından kendi kendini yönetme yeteneğine sahip olarak muamele görmek isterler. Başkalarının dayatmalarını hissettiklerinde direnç gösterirler. Yani kendi kararlarını ve öğrenme sorumluluklarını alırlar. Eğer öğrenci kendinden emin ve Maslow'un belirttiği yüksek benlik saygısı ihtiyacına sahipse, öğretmen, öğrencinin sınıfta görüşlerini tartışmasına veya sunmasına izin vermelidir (McGrath, 2009).

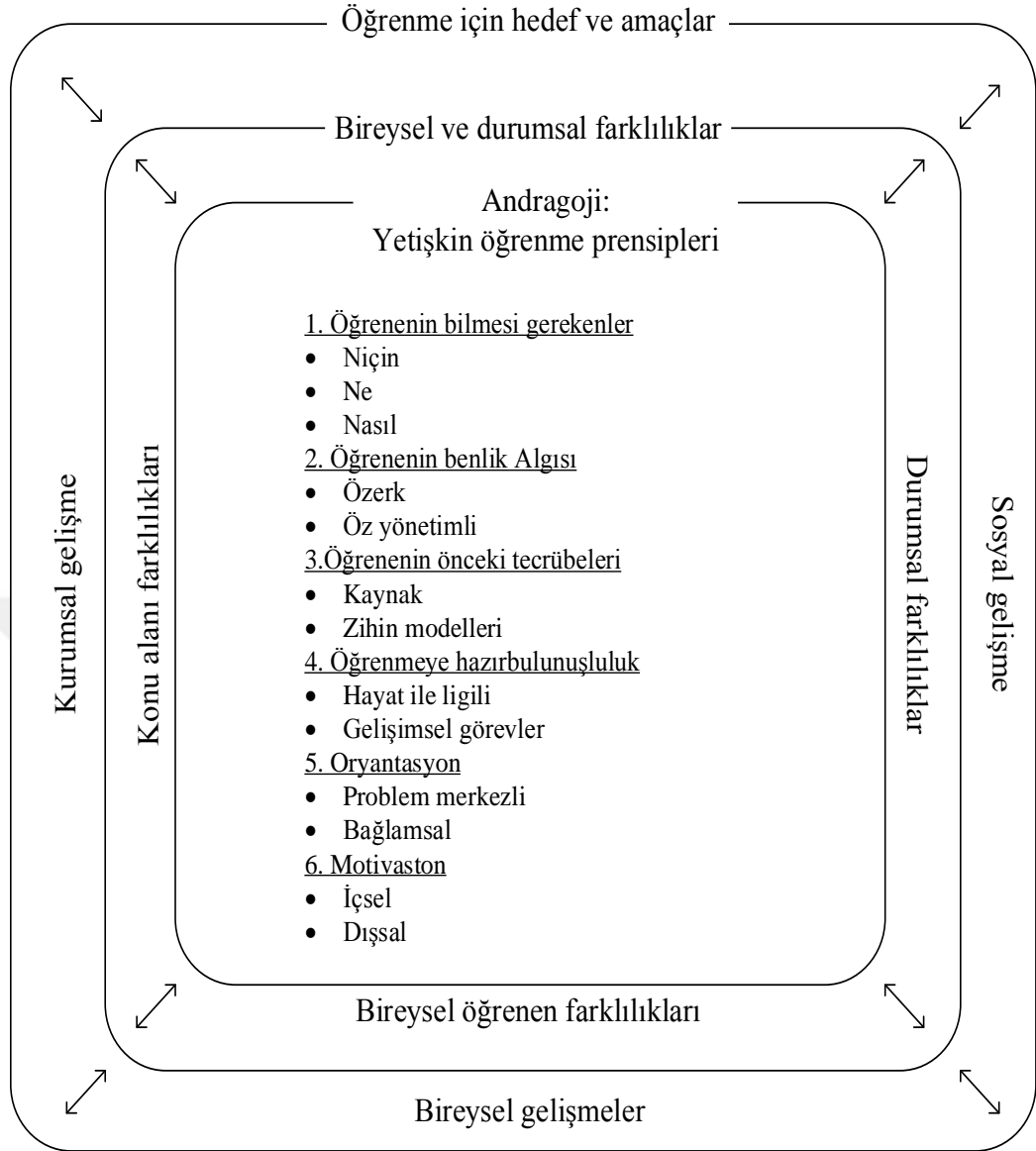
3. Deneyimlerin Rolü: Yetişkinler çocuklardan hem daha fazla, hem de daha zengin deneyimlerle öğrenme sürecine girerler. Bu niceliksel ve niteliksel zenginlik yetişkin öğrenme sürecini etkiler. Bu durum yetişkin gruplarında çocukların oluşturduğu gruplara nispeten daha fazla heterojenlik sağlar. Yetişkinlerin ihtiyaçları, hedefleri, öğrenme biçimleri, motivasyonları vb bağlamında da bu heterojenlik artar. Bu nedenle yetişkin öğrenmesinde daha bireyselleştirilmiş öğrenme-öğretme stratejilerine ihtiyaç duyulur. Yetişkin öğrenmesini daha etkili kılmak içinde öğrenme sürecinin deneyimler üzerine kurulması gerekmektedir. Bu bağlamda andragoji, yetişkinlerin yaşamları boyunca birikmiş bir deneyim havuzuna sahip olduğunu ve bu “deneyimi” sınıfta

uygulamak istediklerini, böylece sınıfta tartışılan konuyu anlayabileceklerini varsaymaktadır (McGrath, 2009).

4. Öğrenmeye Hazırbulunuşluk: Yetişkinler, gerçek yaşam durumlarıyla başa çıkabilmek için bilmeleri gerekenleri ve yapabileceklerini öğrenmeye hazır hale gelirler. Özellikle zengin bir “öğrenmeye hazır olma” durumu, bir gelişim aşamasından diğerine geçme için önemli gelişimsel görevlerdir. Dolayısıyla öğrenmeye hazır olma, öğrenme deneyimlerinin zamanlamasının gelişim görevleriyle örtüşmesini sağlar ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Zaten birey olgunlaştıkça, öğrenmeye hazırbulunuşluğu giderek artar (Smith, 2002).

5. Öğrenme Oryantasyonu: Öğrenmede çocukların konu temelli yönelimlerinin aksine yetişkinler yaşam temelli, problem temelli öğrenirler. Yaşam temelli problemlerle karşı karşıya geldiklerinde öğrenmek için daha motive olurlar ve daha etkin öğrenirler. Çocuklar, öğrenmede konu odaklı bir yönelime sahiptirler; Öğrenmeyi konu alan içeriği olarak görürler.

6. Motivasyon: Yetişkinler dışsal motivasyon kaynaklarına (maaş, terfi ödül vs.) duyarlıdır ancak en güçlü motive edicileri iş tatmini, yaşam kalitesi, özgüven gibi içsel motivasyon kaynaklarıdır. Motivasyon, yetişkin öğrenmesinde önemli bir rol oynar (Knowles, 1984). Eğer yetişkinler öğrenmeye motive değilse öğrenme sürecinde yer almayabilirler. Yetişkinler öğretmen tarafından grup olarak teşvik edilirse öğrenmek için daha fazla motive olabilirler. Zaten Knowles'in andragoji teorisi, yetişkinlerin derse katılmak istedikleri ve katılımları için motive olmaları gerektiği gerçeğine dayanmaktadır. Bu nedenle andragojinin sempatik olmayan öğretmenlerle ya da düşük özsaygıya sahip öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında uygulanması mümkün değildir (McGrath, 2009).



Şekil 1. Uygulamada Andragoji (Knowles, Holton & Swanson, 1998)

Şekil 1' de görüldüğü gibi andragoji, yetişkin öğrencilerin nitelikleri ve özellikleri hakkında birkaç önemli varsayım üzerine kurulmuştur. Bu varsayımlar, çocuk öğrenmesi ile ilgili varsayımlar olan pedagojinin temelini oluşturanlardan farklıdır. Yetişkin öğrenme teorisi, bir kişi olgunlaştıkça, benlik kavramının bağımlılıktan öz-yönetime ve özerkliğe geçtiğini iddia eder. Yetişkinlerin temel bir özelliğinin, öz-yönelime duyulan ihtiyaç ve kapasitesi olduğunu belirtir. Yetişkinlerin, öğrenmeleri için en zengin kaynağı oluşturan deneyimleri biriktirildiğini savunur. Öğrenmeye hazır olmanın giderek artan bir biçimde sosyal rollerle ilişkili görevlere yöneldiğini savunur. Yetişkin öğrenme teorisi ayrıca, bir yetişkinin zaman

perspektifinin bilginin ertelenmiş uygulamadan uygulamaya yakınlığına değiştiğini ve buna bağlı olarak, öğrenmeye yönelimin konu merkezli den problem merkezliye olduğu belirtir. Bunların yanında öğrenmedeki amacın ve içsel motivasyonun önemini vurgular (Knowles, 1984, 1985; Ozuah, 2016).

2.1.3.1.3. Andragojinin Dayandığı Öğrenme Teorileri

Andragoji ve pedagoji birbirine karşı olan teoriler olarak değerlendirilebilir, fakat aslında bunlar birbirini dışlayan paradigmlar değildir. Pedagojinin temel varsayımlarının andragojinin varsayımlarını kabul etmediği, pedagojinin daha çok bağımlı kişiliğe, özne merkezliliğe, dışsal motivasyona odaklandığı doğrudur. Ancak, birçok örnekte andragojinin pedagojiyi kabul ettiği özelliklerde vardır (Ozuah, 2016). Farklılaşmanın nedenlerinden bir tanesi de iki teorinin etkilendiği öğrenme teorileridir. Andragojinin temelinde yer alan benlik kavramı hümanizmin yansımasıdır (Knowles, 1973). Bu nedenle andragoji “hümanizmin modernist bir görünümüyle, yetişkinleri kendini yöneten öğrenciler olarak tanımlar (Marsick vd., 2014, s. 41). Bu bağlamda andragoji, bilişsel kuramlar kategorisinde sınıflandırılabilir (Knowles, 1973). Çünkü yetişkinlerin öğrenme de kendilerine verilen materyali, durumu, problemi analiz etmelerine ve bunlarla kendi yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurmasına olanak tanır. Oysa öğretmeni temele alan klasik pedagoji, davranışçılık temellidir (McGrath, 2009). Bunun yansıması olarak da öğretmen merkezli olan ve öğrenciyi pasifleştiren bir teoridir (Knowles vd., 2005).

Günümüz yetişkin öğrenenlerin çoğunluğu, daha çok pedagojik pratikleri teşvik eden sınıftaki öğrenme deneyimleriyle karşılaşmıştır. Bu deneyimin bir sonucu olarak, yetişkinler günümüzün yetişkin sınıflarında hala aynı eğitim ve öğretim tarzının mevcut olduğu algısına sahip olduklarından, yetişkin eğitimlerine katılmaya isteksiz olabilmektedirler. Oysa andragoji özünde, öğrenmenin yetişkin öğrenciler için nasıl daha çekici hale getirilebileceğine bakmayı amaçlamaktadır (McGrath, 2009). Bu özelliğiyle andragoji, dünya çapında yetişkin eğitimcileri tarafından benimsenmiş ve farklı eğitim ortamlarındaki yetişkin eğitimi etkilemiştir. Büyük olasılıkla andragoji, yetişkin eğitimcilerin bakışlarını yetişkin eğitimi dünyasına götüren bir pencere olmaya devam edecek ve yetişkin eğitiminin geleceğine katkıda bulunacaktır (Henschke, 2011). Ancak bu hedefleri gerçekleştirebilmesi için gelecekte andragojinin tartışması Knowles'in tartışmasının ötesine geçmesi ve andragoji üzerinde yazılı, yayınlanmış eserlerin dünya çapındaki perspektifi içermesi beklenmektedir (Henschke, 2011).

2.1.3.2. Kendi Kendine Öğrenmenin Tanımı

Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı gelişimler ve değişimler olmaktadır. Toplumlar bu değişim sürecinin bir öznesi oldukları sürece gelişebilirler. Bu hızlı gelişmelere ayak uydurmak için hayati öneme sahip olan bireylerin kendi kendine öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi gelişmiş ülkelerdeki eğitimin ve eğitim reformlarının temel amaçlarının başında gelmektedir (OECD, 2000; Mok vd., 2007). Çünkü kendi kendine öğrenme kapasitesi yüksek olan bireyler, öğrenme süreçlerini kontrol edebilirler. Ayrıca KKÖ kapasitesi yüksek olan bireyler kendini öğrenme için motive edebilir ve karşılaştıkları problemlere kolayca çözüm getirebilir (Brockett & Hiemstra, 1991; Candy, 1991). Bu nedenle KKÖ bireylere her koşulda öğrenme fırsatı tanımaktadır. Bu durum da hızlı değişim sürecine ayak uydurmak için önemli katkılar sağlayabilmektedir. Bu bağlamda KKÖ, 21. Yüzyılda bireylere kazandırılması gereken temel bir beceri olarak kabul edilmesinin yanısıra önem kazanan bir yaklaşımdır (Karataş ve Başbay, 2014).

KKÖ, ilk olarak Dewey ve Lindeman tarafından kavramsal olarak tartışılmıştır. (Aydede & Kesercioğlu, 2009). Ancak yıllardır araştırılan bir kavram olan KKÖ yetişkin eğitiminde Houle, Tough ve Knowles'le başlamıştır (Baumgartner vd., 2002). 1970'lerde ise başta Malcom Knowles (1975) ve Allen Tough (1971)'un çalışmaları olmak üzere deneysel çalışmalarla KKÖ kavramı popülerite kazanmıştır (Brookfield, 1985). KKÖ, özellikle yetişkin eğitiminde kullanılan bir kavramdır (Oddi, 1987; Garrison, 1997; Abdullah, 2001; Owen, 2002; Ellinger, 2004). Yetişkin eğitimi alanında çalışan Knowles (1975)'e göre pedagoji öğretme bilimi olarak tanımlansa da aslında geleneksel olarak çocukların eğitimini içermektedir. Oysa KKÖ, yetişkinlerin eğitimi olarak tanımlanan andragoji üzerine kurulmuştur. Pedagoji ve andragoji kavramları birbirinden tamamen farklı olmasa bile eğitim verilen grubun gelişim durumuna göre uygun olan yaklaşımın ilkeleri benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Knowles pedagoji ve andragoji kavramlarını birbirinden ayırmış ve KKÖ kavramını yetişkin eğitiminin merkezine almıştır (Mezirow, 1985; Brookfield, 2005).

İlgili literatürde kendi kendine öğrenmeye ilişkin kendi kendi kendine planlanmış öğrenme (self-planned learning), kendi kendine başlatılan öğrenme (self-initiated learning) ve bağımsız yetişkin öğrenmesi (independent adult learning) şeklinde farklı adlandırmalarla karşılaşılmaktadır (Owen, 2002). KKÖ kavramının adlandırmasında olduğu gibi tanımlanmasında da literatürde farklılıklar vardır

(Caffarella, 1993). Ancak KKÖ'nin tanımlamaları arasında Knowles'in tanımı en çok vurgulananıdır (Beavers, 2009). Knowles (1975) KKÖ'yü;

öğrenmek için girişimde bulunabilme, başkalarının yardımını alarak veya almadan kendi öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilme, öğrenme hedeflerini oluşturabilme, öğrenme için kaynak belirleyebilme, öğreneceği bilgiye ilişkin doğru öğrenme stratejisi seçip uygulayabilme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirebilme süreci.....

olarak tanımlanmaktadır. Gibbons (2002) KKÖ'yü, bireyin zamana, mekana, yönetime bağlı olmaksızın ve kendi çabalarıyla bilgisi, yeteneği, başarısı ve gelişimindeki artış olarak tanımlamaktadır. Hollis (1991) KKÖ'yü, bireylerin kendi öğrenme hedeflerine ulaşabilmesi için kendilerine uygun strateji ve yöntemleri seçebildiği yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele almaktadır (Akt: Şahin, 2010). KKÖ, öğrenenin kendi hedeflerini belirleyerek bu hedefler doğrultusunda kendisine uygun çalışma stratejisini seçmesi ve uygulaması sonucunu değerlendirebilmesini içermektedir (Aşkın, Tekkol & Demirel, 2016). KKÖ, bireylere öğrenmelerini planlama, uygulama, sürdürme ve değerlendirme olanağı tanımaktadır. Ayrıca herhangi bir desteğe yönlendirmeye ve eğitime ihtiyaç duymadan bireyin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesini sağlamaktadır (Salas, 2010). Alanyazında KKÖ kavramına ilişkin farklı tanımlamalar olmasına rağmen bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu alması, öğrenmesini planlaması, öğrenmeyi gerçekleştirmesi ve değerlendirme yapması tanımlarda ortak vurgulanan noktalar (Kerka, 1994; Merriam & Caffarella, 1999; Caffarella, 2000). Dolayısıyla KKÖ bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı, sürdürdüğü ve değerlendirdiği bir yaklaşımdır. Bunun yanında KKÖ bir yetişkin özelliği olarak da görülmektedir (Mezirow 1985).

KKÖ'nün gerçekleşmesi için önemli ön koşullardan bir tanesi KKÖH'tur. Bu bağlamda öncelikle hazırbulunuşluğun ele alınması gerekmektedir. Hazırbulunuşluk, öğrenmenin önemli bir girdisidir (Bloom, 1995) ve bireyin bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için gerekli ön koşul davranışları kazanması olarak tanımlanmaktadır (Ülgen, 1997). Ayrıca öğrenme sürecinde yeni kazanılacak davranışlar için ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlara sahip olma şeklinde de tanımlanmaktadır (Başar, 2001). KKÖH ise bireyin KKÖ için gereken yeteneklere, eğilimlere, ve kişisel özelliklere sahip olma derecesi olarak ifade edilmektedir (Wiley, 1983). Bu bağlamda bireyin kendi kendine öğrenme durumunun

önemli bir göstergesidir. Ancak KKÖ ile ilgili çalışmalarda KKÖH kavramına ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmediği görülmüştür. Çünkü KKÖH, KKÖ sürecinin ve yetişkin öğrenme sürecinin içinde tanımlanan bir alt başlıktır. Ancak çoğunlukla KKÖ sürecini ifade etmek için kullanılmaktadır. Mevcut çalışmada da KKÖ süreci ayrıntılı olarak tanımlandığından KKÖH'a ilişkin ayrıntılara yer verilmeyecektir.

2.1.3.2.1. Kendi Kendine Öğrenmenin Gerekliliği

Çoğu insan nasıl düşündüğünü bilir ancak nasıl öğrendiğini yeterince bilmez. Knowles (1975), bu durumun kısa vadede ve uzun vadede sebepleri olduğunu söylemiştir. Bunun durumun sebeplerinden biri, öğrenme sürecinde sorumluluk alarak aktif öğrenenler öğretmeni dinleyerek pasif öğrenenlerden daha iyi öğreniyor olmalarıdır. Çünkü bu şekilde öğrenenler bir amaç doğrultusunda olduklarından öğrenme motivasyonları daha yüksektir ve öğrendiklerini uzun süre hatırlayabilirler. İkinci sebep ise kendi kendine öğrenmenin bireyin psikolojik gelişiminin doğasında olmasıdır. Çünkü birey, başkalarına bağımlılık süreciyle başlayan yaşamında yetişkinliğe doğru bağımsızlaşır. Üçüncüsü ise eğitimdeki yeniliklerle birlikte kendi öğrenme sorumluluğunu alan bireyler için önemli öğrenme fırsatlarının ortaya çıkmış olmasıdır. Dolayısıyla bu üç sebep göz önüne alındığında KKÖ becerisi yüksek olanlar bireyler nasıl öğrendiklerini daha iyi bilir ve öğrenme fırsatlarından daha iyi yararlanabilirler.

Bu durumun uzun vadedeki sebepleri ise kısa vadedeki sebeplerden daha önemli olarak değerlendirilebilir. Bu durumun temelinde Alvin Toffler'in belirttiği “gelecek şoku” vardır. Çünkü sadece hızlı değişimin sabit bir özellik olduğu bir dünyada yaşıyoruz ve bu durumun eğitim bağlamında bazı doğurguları vardır. Birincisi eğitimin amacının tam olarak bilinmemesidir. Çünkü bugün öğrendiklerimiz 10 yıl sonra geçerliğini kaybedebilir. Bu nedenle eğitimin amacı araştırma becerilerini geliştirmek olmalıdır. İkincisi öğrenmeye ilişkin okuldaki geleneksel anlayışın dışında yeni bir düşünme biçimi ortaya koymamızın gerekliliğidir. Böylece okulun dışında da kaynaklar, kurumlar, bireyler ve deneyimler öğrenmemiz için kaynak olmalıdır. Yani her yerde her koşulda öğrenmemiz gerektiğine ilişkin bir bakış açısına sahip olmalıyız. Üçüncüsü, eğitimi sadece çocuklukta, gençlikte alınan ve sonraki yaşamımızı iyileştiren bir şey gibi algılamak doğru değildir. Bu durum geçmişteki nesiller için doğru olabilir ancak günümüzde eğitim yaşam boyu devam eden bir süreç olmalıdır. Bu nedenle çocukluk ve gençlik yıllarında okullarda kazandırılacak araştırma ve öğrenme becerileri

hızla değişen dünyada bireyin yetişkinlik döneminde karşılaşacağı sorunları çözmesini sağlamalıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde KKÖ bireyin hayatta kalabilmesi için gerekli temel becerilerdir. Bu nedenle KKÖ, yetişkin eğitim sürecinde, bireylere kazandırılması gereken bir beceri olarak görülmektedir. Ayrıca son zamanlarda gittikçe önem kazanan bir yetişkin öğrenme yöntemidir (Karataş & Başbay, 2014).

Guglielmino (2013)'de kendi kendine öğrenmenin süreç ve kişisel özellik olarak son zamanlarda öne çıkmasının sebebi olarak bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişim ve değişimleri işaret etmiştir. Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişimden dolayı sıkı rekabete dayalı ve ayakta kalmanın geçmişe oranla çok daha zor olduğu bir dünyada yaşadığımızı vurgulamıştır. Bu bağlamda kendi kendine öğrenmenin bireylerin kişisel ve mesleki yaşamlarında kurum ve kuruluşlarda hatta yaşadıkları toplumlarda hayatta kalabilmeleri için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Zaten öğrenme, öz yönetsel becerileri gerektiren bir süreçtir (Knowles, 1975). Çünkü öğrenme sürecinde birey ne bildiğini ve ne bilmediğini değerlendirmeli, ne bilmek istediğine karar vermeli ve bunu nasıl yapabileceğinin yollarını araştırmalıdır (Karataş & Başbay, 2014). Knowles (1975)' inde belirttiği gibi KKÖ, günümüz bireyleri için vazgeçilmezdir. Çünkü başta bilgi olmak üzere her şey hızlı bir şekilde değişmekte ve tüketilmektedir. Bilgiye ulaşma yollarının kolaylaşması kendi öğrenme sürecini yönetebilen, öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilen öz-yönetimli öğrenenlerin yetişmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu nedenle KKÖ 21. yüzyıldaki hızlı değişimlere ayak uydurabilecek ve değişimi yönetebilecek bireylerin mutlaka sahip olmaları gereken niteliklerin başında gelmektedir (OECD, 2000; Mok vd., 2007). Ayrıca, KKÖ, günümüz bilgi toplumlarının temel özelliği olarak ortaya çıkan yaşam boyu öğrenme anlayışının da temellerini oluşturmaktadır (Aşkın, Tekkol & Demirel, 2016). Bunun yanında KKÖ'nün hem yetişkin eğitimi ile hem de yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olması, bu becerilerin hayatın her alanında kullanılabilmesini göstermektedir (Aşkın, vd., 2016).

KKÖ ilgili literatürde öğrenmeyi bireysel olarak ifade etme eğilimi olsa da birçok çalışma KKÖ'nün örgütsel öğrenmeyle de ilişkisinin olduğunu göstermektedir (Brockett & Hiemstra, 1991; Costa & Kallick, 2004; Cho, 2002; Della-Dora & Blanchard, 1979; Knowles, 1984; Grow, 1991). Bunun yanında KKÖ'nün işyerindeki öğrenmelerde motivasyon, öz yeterlik, performans ve kontrol odağıyla anlamlı pozitif ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Boyer, Edmondson, & Artis, 2014). Confessore ve Kops (1998), KKÖ'nin bütün örgütler ve yöneticiler için yararlı ve gerekli olduğunu belirtmiştir. Çünkü Kendi kendine öğrenenler, öğrenen örgütlerin temelini oluştururlar

(Ellinger, 2004; Guglielmino & Guglielmino, 2001). Ayrıca kendi kendine öğrenenler iş yerinde meslektaşlarıyla daha çok etkileşime girme potansiyeline sahiptir (Cho 2002) KKÖ örgütleri öğrenen örgüte dönüştürmede oldukça önemlidir. Bu bağlamda bir örgütün öğrenen örgüt olmasının KKÖ kapasitesine bağlı olduğu belirtilmektedir (Confessore & Kops, 1998). Bu nedenle öğrenen örgütlerde KKÖ, hem bireyin hem de kurumun öğrenme ihtiyaçlarını dikkate almalıdır (Confessore and Kops, 1998). Rana ve arkadaşları (2016) öğrenen örgüt oluşturmak için beş temel özellik olduğunu belirtmektedir. Bu özelliklerin birincisi öğrenenlerin KKÖ'lerinin desteklenerek örgütün vizyonuyla uyumlu olmasının sağlanmasıdır. İkincisi, yöneticilerin KKÖ'nun bireysel ve kolektif karakterini ve öğrenen örgütün yapısını anlaması, işbirliği etkileşim ve takım çalışmasını teşvik etmesi gerektiğidir. Üçüncüsü çalışanların KKÖ gelişimlerinin, kaynak, güven, ödül vs ile desteklenmesidir. Dördüncüsü yöneticilerin çalışanların mesleki gelişimini; teşvik ederek, öğrenmeyi ödüllendirerek ve öğrenmeyi, gelişmeyi vurgulayan performans değerlendirmeleri yaratarak desteklemesidir. Sonuncusu ise, kuruluşların bireysel öğrenme ve işbirliği imkanı tanıyacak ilgili işyeri teknolojilerini kullanmasının sağlanmasıdır.

Hem bireysel hem de örgütsel öğrenmeye katkı sağlama potansiyelinden dolayı KKÖ, son 40 yıldır eğitimde en hızlı büyüyen, en çok araştırılan alanlardan ve 21. yüzyılın gerektirdiği temel becerilerinden biridir (Brockett vd., 2000; Candy, 2004; Guglielmino, 2008; 2013; Newman, 2004; Rees & Bary, 2006; Smedley, 2007). Bununla birlikte KKÖ kişilik özellikleri (De Bruin, 2007; Cazan, & Schiopca, 2014; Dağal & Bayındır, 2014), cinsiyet ve yaş (Reio, 2004; Reio & Davis, 2005), öğrenme stili ve yaratıcılık (Beswick, Chuprina, Canipe, & Cox, 2002; Safavi, Shooshtari, Mahmoodi & Yarmohammadian, 2010; Boyer vd., 2014; El-Gilany & Abusaad, 2013), öğrenmeye yönelik tercih, alışkanlık (Chu & Tsai, 2009; Deyo, Huynh, Rochester, Sturpe, & Kiser, 2011), merak (Reio, 2004; Edmondson vd., 2012), bilişsel ve duyuşsal yeterlik (Merriam & Caffarella, 1999), yaşam doyumu (Brockett, 1985; Edmondson vd., 2012), öz yönetim (Mezirow, 1985; Candy, 1991; Garrison, 1997), eleştirel düşünme ve farkındalık (Mezirow, 1985), akademik başarı ve performans (Haron, 2003; Reio, 2004; Edmondson vd., 2012) motivasyon, (Corno, 1992; Garrison, 1997), öğrenen denetimi (Candy, 1991), öz yeterlik (Bandura, 1997; Hoban & Sersland, 1998) ve kendi öğrenme sorumluluğunu alma (Merriam, 2001) uzaktan eğitim, mobil öğrenme ve e- öğrenme çıktıları (Corbeil, 2003; Chou, 2012; Eroğlu & Özbek, 2016) gibi birçok değişkenle ilişkilidir. Bu özellikler göz önüne alındığında KKÖ, bireylerin öğrenmesinde oldukça

önemli bir noktadadır. Ancak dünyadaki durumun aksine Türkiye’de bireylerin yaşam boyu öğrenmelerine ve örgütsel öğrenmelerine katkı sağlayan KKÖ’ nün üzerinde yeterince durulmadığı ve yeterli düzeyde araştırma olmadığı görülmüştür (Özbek, Eroğlu & Donmuş, 2017).

Özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde KKÖ’ nin temel amaçlarından biri bireye nasıl öğreneceğini öğretmektir (Brookfield, 1995). Öğrenmeyi öğrenen bireyler; kendi düşünsel süreçlerinin farkında oldukları ve kendilerini iyi tanıdıkları için bu bilgilerden kendileri için anlamlı olanları seçerek düzenleyebilirler ve öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Coşkun & Demirel, 2012). Öğrenme imkanlarının ve materyallerinin çok fazla olduğu ve çok kolay ulaşılabildiği günümüzde KKÖ, yaşam boyu öğrenmeyi sağlayacak önemli beceri olarak değerlendirilebilir (Davis, 2006). Bu bağlamda bütün yetişkin eğitim kurumlarında ve örgütlerde KKÖ’ nün ilkelerinden yararlanılabilir. Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde oldukça işlevsel olarak kullanılabilir. Öğretmenlik mesleği durağan bir meslek olmadığından ve sürekli değişimi gerektiren dinamik bir süreç olduğundan (Uştu, vd., 2016) öğretmenlerin değişimi ve gelişimi takip edecek becerilerle donanık olması beklenmektedir. Bu bağlamda KKÖ öğretmenlerin gelişim ihtiyacını karşılayacak becerileri içermektedir. Tzaten öğretmenlerin kendi kendine öğrenen bireyler olmaları beklenmektedir (Smith, 2017). Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişiminin daha çok kendi çabalarına bağlı olduğu düşünüldüğünde, kendi öğrenme sorumluluğunu alan öğrenme sürecini yöneten öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda önemli avantajlarının olacağı söylenebilir.

2.1.4. Destekleyici Okul Özellikleri

Günümüzde küreselleşmenin ve yol açtığı hızlı değişimin etkisiyle başa çıkmak için, öğrenmeye yaklaşımda yeni yollar gerekli görülmektedir. Bilgi ve öğrenme kaynakları zenginlik ve çeşitlilik göstermesine rağmen okullardaki öğrenme artık sadece bireylere ve bireysel çabalara bırakılamaz. Çünkü değişen ve gittikçe daha karmaşıklaşan dünyada başarılı olmak için, tüm okul topluluklarının öğrencilerin öğrenmesini geliştirmenin en iyi yollarını bulmada değişimin sorumluluğunu almak için birlikte çalışması ve öğrenmesi gerektiği önerilmektedir (Stoll vd., 2006). Bu gelişimin ve başarının ortaya konulması ise eğitim personelinin işbirliğine dayalı nitelikli mesleki gelişimle mümkündür.

Nitelikli mesleki gelişim, eğitimi geliştirmek için neredeyse her reformda merkezi bir bileşendir (Smith & Desimone, 2003; Sandholtz & Ringstaff, 2013). Ancak üzerinde durulması gereken en önemli soru bunun nasıl olması gerektiğidir. Son yıllarda ise politika yapıcılar, eğitim yöneticileri ve diğer paydaşlar okulların içinde çalışan öğretmenler ve yöneticilerden daha iyi olmayabileceğini giderek daha fazla fark etmeye başladılar (Guskey, 2002; Barber & Mourshed 2007). Bunun yanında sadece bireysel mesleki gelişim çabalarının mevcut durumu değiştirmek için yeterli olmayacağını anlaşılmıştır. Bireysel çabalar öğretmen gelişimi açısından önemlidir ancak okul geneli için önemli gelişimler garanti etmemektedir. İşbirlikçi çabalar ise öğretmenlerin birbirlerini motive etmeleri, ortak bir kültür oluşturmaları gibi açılardan çok daha verimli ve etkili bir okul gelişimi sağlayabilecek potansiyele sahiptir (Dervişoğulları, 2014). Bu nedenle mesleki gelişim programlarının amaçlanan değişikliklerin uygulanmasına katkıda bulunacak tüm personeli (okul müdürleri, öğretmenler ve teknik ve idari destek personeli) içermesi gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır (Hooker, 2008). Çünkü mesleki gelişim hem bireysel hem de örgütsel değişim süreçlerini içerdiğinden (Richardson & Placier 1996) hem bireyin deneyim, tutum ve yetenekleriyle hem de okuldaki yapı, kültür ve olanaklar ilişkilidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin bireysel ve toplu olarak uzmanlıklarını geliştirmek ve genişletmek istedikleri bir okulun mesleki gelişime değer vermesi muhtemeldir. Bu nedenle, hem bireysel hem de okul gelişimine elverişli bir okul iklimi ve ortamı yaratmak gerekmektedir (Craft, 2002; Postholm, 2012; Liu vd., 2014). Çünkü mesleki öğrenmenin en iyisi okullarda ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde ortaya konabilir (Kwakman, 2003; Scribner, 2003; Pedder, D., James & MacBeath, 2005; Postholm, 2012; Stewart, 2014). Öğretmenlerin seslerini duyurabildikleri ve karar alma sürecine dahil edildikleri karşılıklı saygı ve ortak hesap verebilirliğe dayalı bir işbirliği kültürü öğretmenlerde öğrenci başarısının daha büyük bir sahiplenilmesini sağlayabilir (Robin, 2014). Mesleki gelişim okulların öğrenen örgütlere dönüşmesini sağlayabilir (Fulan, 1995). Bu nedenle okullar, öğretmenlerin birlikte öğrenmesini sağlayarak onların mesleki bilgi ve becerilerini artırması gereken yerler olmalıdır (Kwakman, 2003). Mesleki gelişim ise öğretmenlerin okuldaki işlerinin önemli bir parçası olmalıdır (Wood, 2007).

Son yıllarda öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için okuldaki personelin işbirliğine dayalı bir mesleki gelişim anlayışının gerekliliğinin farkına varılması beraberinde bazı yaklaşımları ve uygulamaları ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda

okullar, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının organizasyonunu ve yapısını amacı işbirlikçi olarak öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan günlük uygulamalardan oluşan topluluklar şeklinde değiştirmeye başlamıştır (Vescio vd., 2008). Bu nedenle son yıllarda hem kavramsal olarak hem de uygulama ve politikalar bağlamında mesleki öğrenme toplulukları tartışılmaktadır.

2.1.4.1. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Kavramının Gelişimi

Mesleki öğrenme topluluğu kavramının evrensel bir tanımı olmamakla birlikte uluslararası akademik çevrelerde üzerinde konsensüs sağlanan bazı temel özellikleriyle tanımlanabilmektedir (Stoll vd. 2006). Bu ortak özellikler bağlamında bir tanımlama yapılacak olursa mesleki öğrenme topluluğu bir grup öğretmenin öğrenmeyi iyileştirmek için işbirlikçi olarak süregelen öğretimsel uygulamalarını paylaşmaları, eleştirel olarak değerlendirmeleri ve yansıtma yapmaları olarak tanımlanabilir (Mitchell & Sackney 2000; King & Newmann, 2001; Toole & Louis, 2002; Stoll vd. 2006). İlğan ve arkadaşları (2011) mesleki öğrenme topluluğunu, mesleki uygulamalarını ortak olarak inceleyen ve geliştiren eğitimciler, yöneticiler ve diğer paydaşlardan oluşan bir grup olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde mesleki öğrenme topluluğunun sadece öğretmenlerin bireysel olarak öğrendiği şeyler üzerinde değil aynı zamanda mesleki öğrenmeye, birbirine bağlı bir grup bağlamına, kolektif bilgiye, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin hayatına nüfuz eden kişilerarası iletişime ve uygulamalara odaklandığı görülmektedir (Stoll & Louis, 2007). Ayrıca mesleki öğrenme toplulukları, büyük ölçüde, liderler tarafından desteklenen öğretmen grupları ifade etmek için de kullanılmaktadır (Stoll & Louis, 2007). Bu da mesleki öğrenme topluluğunun yönetici boyutuna vurgu yapmaktadır.

Mesleki öğrenme topluluğu, uzmanlar tarafından izlenen geleneksel öğretmen gelişiminden, öğretmenlerin bir topluluk içinde uzmanlıklarını paylaştığı işyerinde yaşam boyu mesleki öğrenmeye bir paradigma kaymasıdır (Stoll vd., 2006). Mesleki öğrenme topluluğu modeli, örgün eğitimin temel misyonunun yalnızca öğrencilere öğretilmesini sağlamak değil, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak olduğunu varsaymaktadır (Dufour, 2004). Bu bağlamda öğretimden, öğrenmeye doğru bir değişimi de ifade etmektedir. Bununla birlikte okulun gelişimini sağlamak için okuldaki her çalışanın birbiriyle olan ilişkilerinde sormaları gereken üç soru vardır. Bu sorular (Dufour, 2004):

- Okuldaki her öğrencinin ne öğrenmesini istiyoruz?

- Her öğrencinin ne zaman öğrendiğini nasıl bilebiliriz?
- Bir öğrenci öğrenmede zorluk çekince nasıl çözüm bulmalıyız?

Öğrencilerin öğrenmede zorluk çekmesine ilişkin durumla geleneksel yapının olduğu okullarda karşılaşıldığında öğretmen öğrencinin öğrenmesini sağlamak için ekstra zaman harcamalıdır. Ancak bu durumda konular yetişmeyecek ve diğer öğrencilerin öğrenmeleri eksik kalacaktır. Bu soruna çözüm getirmek için okul saatlerinin dışında ekstra kurslar, yaz okulu gibi iyileştirme faaliyetleri yapılacaktır. Dolayısıyla mevcut şartlarda öğretmenin öğrencisine yardım etmesi için ekstra çaba harcaması gerekecektir. Ortaya çıkan bu durum ise öğretmen için zor olacaktır. Bu durumun sonucunda öğrenci belki de başarısızlığa mahkum kalacaktır. Oysa aynı durumla mesleki öğrenme topluluğu olan okullarda karşılaşıldığında okul anında öğrenme ihtiyacı olan öğrenciyi belirleyecek, iyileştirme yerine müdahalede bulunacaktır. Öğrencileri ek yardım almaya davet etmek yerine, sistematik plan çerçevesinde öğrencilerin gerekli kavramları öğrenene kadar ekstra zaman ayırmalarını ve ilave yardım almalarını sağlayacaktır (Dufour, 2004). Dolayısıyla geleneksel okullarda öğretmen öncelik olarak öğretme görevini yerine getirmeye çalışırken mesleki öğrenme topluluğunun olduğu okullarda öğrencinin öğrenmesi odaklanılır. Aynı zaman da mesleki öğrenme topluluğu olan okullarda öğrencinin başarı veya başarısızlığının sorumluluğunu okulun bütün çalışanları alır. Bu nedenle birlikte çalışma sorumluluk alma, yardımlaşma sorunlara birlikte çözüm arama noktasında mesleki öğrenme topluluğu okul gelişiminde yeni bir paradigmayı ifade etmektedir.

Mesleki öğrenme topluluğu yeni bir paradigmanın yansıması (Stoll vd., 2006) olmakla birlikte pek çok kaynaktan beslenerek ortaya çıkmış bir kavramdır. İlk olarak iş sektöründe örgütlerin öğrenme kapasitesini geliştirmek için kullanılmaktaydı (Vescio, vd., 2008). Ancak daha sonra öğretmenlerin işbirlikçi çalışma kültürü oluşturma çabalarını ifade eden öğrenme topluluğu olarak eğitimde kullanılmaya başlamıştır (Thompson, Gregg, & Niska, 2004). Bu açıdan sorgulama, yansıtma ve kendini değerlendiren okul kavramlarıyla ilişkili olarak değerlendirilmektedir (Stoll vd., 2006). Mesleki öğrenme toplulukları terimi temelde örgütsel teori ve insan ilişkileri literatüründen çıkmıştır (Huffman, 2003). Ancak mesleki öğrenme topluluğu geçen yüzyılın başlarında da farklı şekillerde ve isimlerde tartışılan bir konu olmuştur. Bu bağlamda Dewey'in eğitim uygulamalarında elde edilen verinin konu alanının öğretimine katkı sağladığı düşüncesi, Stenhouse (1975)'nin öğretmenlerin program geliştirme sürecinde aktif rol almaları gerektiğini vurgulaması, Schön (1983)'ün

öğretmenleri yansıtıcı uygulayıcılar olarak tanımlaması, 1970'lerdeki okul temelli program geliştirme çalışmaları, düşünen okul ve problem çözücü okul projeleri (Bolam, 1977), 1980'lerde kendini değerlendiren okul kavramı (McMahon, Bolam, Abbott & Holly, 1984) mesleki öğrenme topluluğunun temellerini oluşturmaktadır (Stoll vd., 2006). Ancak mesleki öğrenme topluluğu kavramı günümüzdeki kavramsal yapısına Hord (1997)'un destekleyici okulla ilgili yaptığı araştırma çalışmasıyla ulaşmıştır (Stoll vd., 2006).

Mesleki öğrenme topluluğu kavramının temelinde öğrenen örgüt düşüncesi yer almaktadır (Stoll vd., 2006). Öğrenen örgüt düşüncesinin daha geniş kitlelere yayılmasını sağlayan Senge'(1990)' nin "Beşinci Disiplin" çalışması okulların nasıl mesleki öğrenme topluluğuna dönüştürülebileceğine ilişkin araştırmacılara ve uygulayıcılara yol gösterici olmuştur (Hord, 1997; Hipp vd., 2008). Dolayısıyla bu çalışmayla birlikte okulların öğrenen örgütler olarak mesleki öğrenme topluluğu olmasına temelde önemli katkılar sağlamıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde kavramsal aşamada 1990'ların başında mesleki topluluk kavramı öne çıkarken 2000'li yıllarda mesleki topluluğun aslında harcını oluşturan öğrenme kavramı öne çıkarılarak mesleki öğrenme topluluğu kavramı vurgulanmaya başlamıştır (Stoll & Louis, 2007). Mesleki topluluğun da ilk tartışmalarının altında yatan, topluluğun amacının öğretmen motivasyonunu veya teknik becerilerini geliştirmek değil, öğrenciler için bir fark yaratmak olduğu varsayımıydı (Stoll & Louis, 2007). Dolayısıyla bu farkı yaratmak için okul paydaşlarının işbirliği gerekli görülmektedir.

2.1.4.2. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Boyutları

Mesleki öğrenme toplulukları okul gelişimini temele alan yapılardır (Dufour, 2004). Dolayısıyla mesleki öğrenme topluluklarının ortaya çıkışında okulların nasıl daha etkili hale gelebileceğine ilişkin sorular yer almaktadır. Bu bağlamda Newmann, King, ve Youngs, (2000) etkili okulların başarıyı sağlamak için tüm çalışanlarının kolektif kapasitesini; öğretmenlerin becerilerini geliştirerek, personel arasındaki etkileşimin kalitesini artırarak, tutarlı hedeflere odaklanarak, kaynakları seferber ederek ve liderliği geliştirerek artırdıklarını belirtmişlerdir. Dufour (2004) da okulların bunu bütün öğrencilerin öğrenmesini sağlayarak, işbirlikçi bir okul kültürü oluşturarak ve sonuçlara odaklanarak yapabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda da mesleki öğrenme topluluğunun bu özellikler üzerine kurulan etkili bir yapısı olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar okulun etkililiği okul düzeyinde tartışılmış olsa da okul düzeyinin dışında,

bölgesel düzey ve merkez (bakanlık) düzeyinin de dikkate alınması gerekmektedir (Fullan, 2005). Dolayısıyla mesleki öğrenme topluluğu oluşturmak sadece okul düzeyinde ortaya çıkacak bir durum değildir. Bu nedenle bölgesel ve merkezi politikalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Mesleki öğrenme topluluklarını daha iyi anlayabilmek için üzerinde durulması gereken önemli bir nokta mesleki öğrenme topluluklarının temel özellikleridir. Newman ve arkadaşları (1996) mesleki öğrenme topluluklarının beş temel özelliğinden bahsetmektedir. Birincisi okulda öğrencinin öğrenme yeteneği, zamanın ve yerin kullanımına ilişkin okulun öncelikleri, velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin rollerine ilişkin değer ve normlar geliştirilmesi gelmektedir (Newman vd., 1996). İkinci temel özellik ise öğrencilerin öğrenmesinin üzerine odaklanması gerektiğidir. DuFour (2004) öğrencilerin öğrenmesine odaklanılmasının çok önemli bir özellik olduğu ve bunun aynı zamanda öğretmeninde öğrenmesine imkan tanıdığını belirtmiştir. Üçüncü temel özellik ise öğretmenler arasında müfredat, öğretim ve öğrenci gelişimi hakkında kapsamlı ve sürekli konuşmalara yol açan “yansıtıcı diyalogdur”. Bu özellik mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler arasındaki diyalogun nasıl olmasını gerektiğini göstermesi bakımından önemlidir. Uygulamaları topluluk içerisinde herkese açık şekilde yapmak ve işbirliğine odaklanma mesleki öğrenme topluluğunun diğer temel özellikleridir (Newman vd., 1996). Temel özellikler genel olarak değerlendirildiğinde mesleki öğrenme topluluğunda temelde öğrencilerin öğrenmesine odaklanan, bir vizyon ve değerler çerçevesinde, işbirlikli, yansıtıcı diyaloga dayanan ilişkiler ve paylaşılan uygulamalardan bahsetmek mümkündür. Bolam ve arkadaşları (2005) bu temel özellikleri ifade etmek için mesleki öğrenme topluluklarını, öğrencilerin öğrenmesini arttırma amacıyla okuldaki tüm profesyonellerin birlikte öğrenmesini teşvik etme ve sürdürme kapasitesi olarak tanımlamışlardır.

Mesleki öğrenme topluluğunun temel özelliklerini daha iyi anlayabilmek için mesleki öğrenme topluluğunun boyutları üzerinde durmak gerekmektedir. Mesleki öğrenme topluluğu ile ilgili literatür incelendiğinde öne çıkan beş boyutunun olduğu görülmektedir (Hord, 1997, Stoll vd., 2006). Mesleki öğrenme topluluğunun iyi kavrayabilmek için bu boyutların ne olduğunun açıklanması gerekmektedir.

2.1.4.2.1. Paylaşılan ve Destekleyici Liderlik

Mesleki öğrenme topluluklarındaki liderlik anlayışı geleneksel liderlik yaklaşımlarından farklıdır ve oldukça önemlidir. Çünkü okul liderliği, okulun öğrenme

ve mesleki davranış kültürünü sergilemesinde önemli bir rol oynamaktadır (Goldring, Porter, Murphy, Elliott & Cravens, 2007). Dolayısıyla okul yöneticileri tarafından ortaya konulacak liderlik ve liderlik davranışları okuldaki mesleki öğrenme kültürünün sergilemesinde kilit role sahiptir (Hipp, & Huffman, 2003). Çünkü okul yöneticileri, öğrenmenin koşullarını geliştirerek öğrenci başarısında bir fark yaratabilirler. Bu farkı yaratabilmek ise bütün çalışanların karar alma süreçlerine katılmasının sağlanması ve sorumlulukların paylaşılmasıyla mümkün olur (Hipp, & Huffman, 2003). Bu bağlamda değerlendirildiğinde destekleyici liderlere sahip okullar mesleki öğrenme topluluğuna sahip olma konusunda daha avantajlıdır (Louis, Marks & Kruse, 1996). Çünkü mesleki öğrenme topluluğunda yöneticiler, liderliği teşvik ederken güç, otorite ve karar verme süreçlerini de paylaşırlar (Hipp vd., 2008). Dolayısıyla bütün çalışanların liderlik ve karar alma süreçleri desteklenir. Hord (1997) okul yöneticilerinin gücü, otoriteyi ve karar vermeyi öğretmenlerle demokratik bir şekilde paylaştıklarında paylaşılan ve destekleyici liderliği ortaya koyduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda etkili okul toplulukları, okuldaki çalışanlardan yöneticilere kadar yayılan paylaşılmış liderliği yansıtmaktadır (Huffman & Hipp, 2003). Bu nedenle mesleki öğrenme topluluğunun oluşmasının en önemli unsurlarında birisi paylaşılan ve destekleyici liderliktir.

2.1.4.2.2. Paylaşılan Değerler ve Vizyon

Paylaşılan değerlere ve ortak bir vizyona sahip olmak mesleki öğrenme topluluğunun oluşumunda temel yapı taşlarından biridir (Andrews & Lewis, 2007). Çünkü mesleki öğrenme topluluklarında çalışanlar birbirine karşı sorumludur. Bu sorumluluğun temeli yani anayasası ise paylaşılan değerler ve vizyondur. Mesleki öğrenme topluluğunun üyeleri bu ortak değerler ve vizyon doğrultusunda hareket ederler. Özellikle bu bağlamda öğrencilerin öğrenme ürünlerinin iyileştirilmesine ve başarısına odaklanan bir vizyon vardır (Huffman, 2003; Dufour, 2004; Stoll vd., 2006). Personel, öğrencilerin öğrenmesine odaklanan vizyonları paylaşır ve öğretme ve öğrenme ile ilgili kararları yönlendiren davranış normlarını destekler (Hipp vd., 2008). Paylaşılan vizyon sadece paydaşların iyi bir fikir etrafında hemfikir olması değildir. Aynı zamanda grubun ve bireylerin birlikteliğini, amaca odaklanmışlığını gösteren bir zihinsel imajdır (Hord, 1997). Bu imaj topluluğu aynı amaçlar etrafında bir arada tutar. Bu nedenle okuldaki yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların ortak çabası, okulun öğrenen bir topluluğa dönüştürülmesinde oldukça önemlidir (Kalkan, 2015). Mesleki öğrenme topluluğunda Personel, yalnızca paylaşılan bir vizyon

geliştirme sürecine dahil olmakla kalmayıp, bu vizyonu okulda öğretme ve öğrenme ile ilgili karar vermede bir rehber olarak kullanmaya teşvik edilerek içselleştirmesi sağlanmalıdır (Hord, 1997). Bu bağlamda değerlendirildiğinde paylaşılan değerler ve vizyonun mesleki öğrenme topluluğunun harcı olduğu söylenebilir. Çünkü ortak bir vizyon oluşturulmazsa diğer parçaları bir araya getirmek imkansızdır.

2.1.4.2.3. Birlikte Öğrenme ve Uygulama

Mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenlerin birlikte öğrenme-öğretim uygulamalarını geliştirilmesiyle öğrencilerin öğrenmelerinin ve öğrenme ürünlerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır (Vescio vd., 2008). Bu bağlamda mesleki öğrenme topluluğunda personel bilgileri paylaşır ve planlama, sorunları çözme ve öğrenme fırsatlarını geliştirmek için işbirliği içinde çalışırlar (Hipp vd., 2008). Mesleki öğrenme topluluğundakiler, herkesin öğrenmesine katkıda bulunmak ve ortak amaçlarına ulaşmak için birlikte çalışmaları gerektiğini kabul ederler. Bu nedenle, işbirlikçi bir kültürü teşvik etmek için yapılar yaratırlar (Dufour, 2004). Bu kapsamda personelin kollektif öğrenme ve uygulamaları öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için entelektüel öğrenme fırsatları oluşturur (Huffman, 2003). Ancak sadece öğretmenler değil diğer paydaşlar da önemlidir. Bu nedenle mesleki öğrenme topluluklarında bütün paydaşların okulda istenilen özellikleri geliştirmek için işbirliği yapması gerekmektedir. Çünkü paydaşlarca paylaşılan ortak hedeflere ulaşmak için işbirliği zorunludur (Huffman & Hipp, 2003). Dolayısıyla öğrenci başarısını artırmak için birlikte çalışmak, okuldaki herkesin rutini haline gelir (Dufour, 2004). Louis ve Marks (1998) uygulamaların paylaşılması ve işbirliğinin etkili mesleki öğrenme topluluğu için oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle mesleki öğrenme topluluklarında paydaşlar işbirliğini oluşturulan takımlar şeklinde geliştirirler. Oluşturulan bu takımlar, öğrencilerin neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğini, öğrendiklerini birlikte nasıl değerlendireceklerini ve öğrenmediklerinde nasıl tepki vereceklerini belirlemek için çalışırlar. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretimle düşüncelerini paylaşırlar ve bu öğretimsel tartışmaları yürütmek için öğrenme-öğretme sürecinde elde edilen verileri kullanırlar (Huffman & Hipp, 2003).

2.1.4.2.4. Paylaşılan Kişisel Uygulama

Mesleki öğrenme topluluğunun paylaşılan kişisel uygulama boyutu bireysel ve örgütsel kapasitenin artırılması için akran değerlendirmelerini ve öğretim

uygulamalarına ilişkin geri bildirimler üzerine yoğunlaşmaktadır (Hord, 1997; Huffman, 2003). Bu kapsamda okuldaki öğretmenlerin diğer meslektaşlarının mesleki davranışlarını ve sınıf içi öğretimdel uygulamalarını incelemeleri mesleki öğrenme topluluğunun oluşumunda oldukça önemlidir. Çünkü bu şekilde yapılarak öğretmenler arasındaki iletişimsizlik ve birbirinden kopuk uygulamaların önüne geçilmektedir (Louis & Kruse, 1995). Bu nedenle mesleki öğrenme topluluğunda öğretmenler, öğretim uygulamaları hakkında geri bildirim sağlamak, öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmak ve çalışanların kapasitesini artırmak için buluşurlar ve birbirini gözlemlerler (Hipp vd., 2008). Dolayısıyla birbirinden öğrenme fırsatlarına sahip olurlar. Bu kapsamda mesleki öğrenme topluluklarında öğretmenler sınıf gözlemi, öğrencilerin çalışmalarının birlikte değerlendirilmesi, öğrenci başarısına ilişkin fikir alışverişinde bulunulması, yeni öğretim uygulamalarının yapılması ve uygulama sonuçlarının paylaşılması gibi etkinlikleri yaparlar.

2.1.4.2.5. Destekleyici Koşullar

Bazı araştırmalar, öğretmenlerin işbaşında öğrenme fırsatlarına dahil olan belirli davranışları veya faaliyetleri temel almasına rağmen, çok az araştırma öğrenmeyi destekleyebilecek kurumsal düzenlemeler ve normları yer aldığı koşulları ele almaktadır (Parise & Spillane, 2010). Oysa öğrenmeyi destekleyecek düzenlemeler, normlar ve koşullar oldukça önemlidir. Çünkü mesleki öğrenme topluluklarının destekleyici koşulları, paydaşların birlikte öğrenmesinin teşvik edilmesini ve sürdürülmesini sağlayacak ilişkisel ve yapısal özellikleri temele almaktadır (Hord, 2004; Olivier vd., 2003). Çünkü okulu öğrenen bir örgüte dönüştürebilmek için paydaşlara işbirliği için yeterli zaman verilmesi, birlikte çalışacakları mekanların tahsis edilmesi ve gerekli kaynakların sunulması gibi destekleyici koşulların sunulması gerekmektedir (Stoll vd., 2006; Kalkan, 2015). Destekleyici koşullar, mesleki öğrenme topluluğunu karakterize eden öğrenme, karar verme, problem çözme ve yaratıcı çalışma için personelin ne zaman, nerede ve nasıl bir araya geleceğini belirler (Hord, 1997). Louise ve Kruse (1995) personel kapasitesi/yeterliği ile fiziksel ve yapısal organizasyon olmak üzere iki koşuldaki bahsetmektedir. Bu koşulların içeriğini değerlendirirken güçlü mesleki öğrenme toplulukları oluşturmak için gerekli olan koşulları şu şekilde listelemişlerdir: konuşmak için gerekli zaman, fiziksel yakınlık, birbirine bağımlı öğretim rolleri, iletişim yapıları, öğretmeni yetkilendirme ve okul otonomisi. Bahsedilen bu koşulların olmaması ya da eksik olması okullarda mesleki öğrenme topluluğu oluşumunu

engelleyebilir ya da sınırlayabilir. Fiziksel ve yapısal organizasyon bağlamında zaman mesleki öğrenme topluluğu için önemlidir ve aynı zamanda mesleki öğrenme toplulukları için önemli bir bariyer olarak düşünülmektedir. (Hord, 1997). Çünkü mesleki öğrenme topluluğunda öğretmenler arası işbirliği, ortak uygulamalar söz konusu olduğu için uygun zamanın ayarlanması gerekmektedir. Bunun yanında fiziksel koşullar ve imkanlar (mekan, araç-gereç) öğretmenlerin bir araya gelmesi, uygulama yapabilmesi bağlamında da önemlidir. Aynı zamanda mesleki öğrenme topluluklarında destekleyici koşulların ilişkiler boyutunda önemlidir. Çünkü bu ilişkiler işbirlikçi bir yapının oluşturulmasında önemli rolü vardır. Bu bağlamda mesleki öğrenme topluluğunda saygı, güven, eleştirel sorgulama ve özenli ilişkiler öne çıkmaktadır (Hipp vd., 2008). Louise ve Kruse (1995)'e göre üretken bir mesleki öğrenme topluluğunda geribildirim kabul etmeye ve iyileştirmeye yönelik çalışma isteği vardır. Bunun yanında meslektaşlar arasında saygı, birbirine güven, etkili öğrenme-öğretmeye imkan tanıyacak bilişsel beceriler ve destekleyici liderlik olması gerekir. Bu özellikler personel kapasitesi altında yer almaktadır. Hem fiziksel ve yapısal organizasyon unsurları hem de personel kapasitesi etkili mesleki öğrenme topluluğunun oluşumunda oldukça önemlidir. Okulun koşulları ve kapasiteler öğrenen bir örgüt olarak mesleki öğrenme topluluklarına önemli katkı sağlar (Huffman, 2003).

2.1.4.3. Mesleki Öğrenme Topluluğunun Katkıları

Mesleki öğrenme topluluğu kavramı okul gelişiminin sağlanmasının yanı sıra okulda ve okul dışında hem öğretmenlerin birbirlerinin gelişimine hem de öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlama potansiyeline sahip olduğundan son yıllarda eğitimcilerin ilgisini çekmektedir (Stoll vd. 2006). Pek çok eğitimci, mesleki öğrenme topluluklarının, okul bölgelerinin eğitim politikaları ile okulların gerçekleri ve öğretmenlerin uyguladığı eğitim politikaları arasında yer almaları nedeniyle önemli ve farklı bir mesleki gelişim biçimi sunduğunu savunmaktadır (Dooner vd., 2008). Aslında mesleki öğrenme toplulukları temel özellikleri ve boyutları bağlamında değerlendirildiğinde bir mesleki gelişim modeli olarak da değerlendirilebilir. Çünkü etkili mesleki öğrenme topluluklarının, öğrencilerin öğrenmesini artırmak amacıyla okuldaki profesyonellerin işbirlikçi olarak öğrenmesini teşvik etme ve sürdürme kapasitesine sahip olduğu kabul edilmektedir (Bolam vd. 2005). Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlerin işbirliği içinde birbirlerinin mesleki gelişimine katkı sağlarken bu katkı öğrencilerin öğrenmesinin geliştirilmesine odaklanmaktadır.

Bir mesleki gelişim modeli olarak değerlendirilen mesleki öğrenme topluluklarının nasıl bir mesleki gelişim anlayışını içerdiğinin belirlenmesi önemlidir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde geleneksel mesleki gelişimde öğretmenlerinin bilgi ve becerilerinin geliştirilerek daha iyi öğretmen olmalarına odaklanılmaktadır (Vescio vd., 2008). Bu modellerin temelinde öğretmenlerin uygulama için bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi yatmaktadır. Bu nedenle mesleki gelişim etkinlikleri uzmanlar tarafından belli zamanlarda verilen etkinliklerdir. Oysa mesleki öğrenme topluluğu uygulamadan elde edilen bilgiye dayanmaktadır. Yani geleneksel yaklaşımda uzman tarafından verilen bilgiden bahsedilebilirken mesleki öğrenme topluluğunda öğretmenlerin birlikte uygulamadan elde ettikleri sonuçlar paylaşılır (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Temel özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda mesleki öğrenme topluluklarının geleneksel mesleki gelişim modellerinin dışında öğretmenler arası işbirliği, öğrenci öğrenmesine odaklanma, yansıtma, süreklilik, uygulama temelli olması gibi özelliklere sahip olduğu görülmektedir. İşbirliği, öğrenci başarısına odaklanma, uygulama temelli olması, aktif öğrenme fırsatı sunması, süreklilik gibi özellikler dikkate alındığında mesleki öğrenme topluluklarının etkili mesleki gelişimin özelliklerini (Garet vd., 2001) gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin nihai sonucunda öğrencilerin öğrenmelerinin artırılması ve iyileştirilmesi beklenmektedir. Son yıllarda hem kavramsal olarak hem de uygulamaları bağlamında tartışılan mesleki öğrenme toplulukları bir mesleki gelişim modeli olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ve en önemlisi öğrencilerin öğrenmelerinin iyileştirilmesine katkısının tartışılması kaçınılmazdır. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına katılımlarıyla öğrenci başarısının attığını ortaya koyan bir çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Louis & Marks, 1998; Supovitz, 2002; Supovitz & Christman, 2003; Berry vd., 2005; Bolam vd., 2005; Hollins vd., 2004;). Dolayısıyla mesleki gelişimin nihai ürünü olan öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirilmesine katkısının önemli düzeyde ortaya konulduğu söylenebilir. Bu bağlamda DuFour (2004) da, eğitimcilerin sürekli olarak öğrenci öğrenmesi ve öğretmen işbirliğini okul kültürüne yerleştirme çabalarına odaklanmalarını önermektedir. Bu da okulların etkili mesleki öğrenme topluluğu olmasıyla mümkün olabilir. Dolayısıyla okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılandırılması eğitimde niteliğin artırılmasına önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Okuldaki tüm personel arasındaki işbirliği ve paylaşımını temele alan mesleki öğrenme toplulukları Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde ise konunun teorik çalışmalardan ibaret olduğu ve çok az uygulama olduğu söylenebilir. Ancak bununla ilgili az da olsa uygulamalar vardır. Bu uygulamaların en önemlisi okul temelli mesleki gelişimdir. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek için, etkili öğrenme-öğretme ortamları oluşturmasını sağlayan bir uygulamadır (MEB, 2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli, öğretmenlere mesleki yeterliklerini geliştirmek için kendi mesleki gelişim modelini kendisinin oluşturması, uygulanması ve izlenmesi süreçlerinde yol göstermektedir. Bu bağlamda Türk Eğitim Sisteminde yeni bir kavram (MEB, 2007) şeklinde vurgulanmaktadır.

Okul Temelli Mesleki Gelişimin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görevlerini verimli bir şekilde yürütebilmesi için okulun ve okul çalışanlarının gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına, kurumsal ve bireysel düzeydeki mesleki gelişim çalışmalarının birbiriyle uyumlu olarak yürütülmesinde yol gösterici olması beklenmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin bireysel mesleki gelişimlerinin yanında okulun gelişiminden sorumlu olmalarını, okul gelişimi için zaman ve kaynak ayırmalarını, materyal geliştirmelerini, deneyimlerini, fikirlerini ve uygulamalarını meslektaşlarıyla paylaşarak birlikte öğrenmelerine fırsat tanır (MEB, 2007). Ayrıca mesleki gelişim için gerekli olduğunda yakın çevredeki imkanlardan faydalanılmasını sağlayarak okulun çevresiyle bütünleşmesine katkı sağlar. Bu gelişim sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenler, okul gelişiminin lideri ve parçası haline gelir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin gelişim sorumluluğunu üstlenmeleri hem okulun hem de öğrencinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedirler. Okul Temelli Mesleki Gelişimin 2005 yılında kılavuz çalışmalarıyla başlayan sürecinde ilköğretim kurumlarındaki pilot uygulama çalışmaları 2006-2007 ile 2007-2008 eğitim-öğretim yıllarında yapılmıştır. Yapılan pilot çalışmalardan sonra kılavuzu revize edilerek ortaöğretim kurumlarında 2010-2011 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında pilot uygulamalarının yapılması planlanmıştır (Yüksel & Adıgüzel, 2012). Okul Temelli Mesleki Gelişim, tüm paydaşların etkin katılımını gerektiren planlı ve sistemli bir süreçtir. Temelinde yaşam boyu öğrenme, birlikte öğrenme, sürekli öğrenme, öğrenen örgüt oluşturma gibi pek çok yaklaşım yer almaktadır. İşleyiş olarak bakıldığında ise bu yaklaşım okul yöneticilerine, öğretmenlere, koordinatör öğretmenlerine ve zümre

başkanlarına çeşitli sorumluluklar vermektedir. Bu sorumluluklar bireysel mesleki gelişim süreciyle okul gelişimin uyumlu olmasını sağlamaktadır.

Okul Temelli Mesleki Gelişim özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde okulların mesleki öğrenme topluluğuna dönüştürülmesine önemli katkılar sağlayacak potansiyeldedir. Zaten temel olarak da Okul Temelli Mesleki Gelişim ve mesleki öğrenme toplulukları aynı kaynaklardan beslenmektedir. Bu önemli potansiyeline rağmen uygulama noktasında bir süreklilik olmadığından beklenen gelişim sağlanamamıştır. Ancak 2017-23 öğretmenlik strateji belgesinde öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için bu uygulamanın hayata geçirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2017). Bu uygulamanın hayata geçirilmesinin öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin sorunların yaşandığı ülkemiz eğitim sistemine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda araştırmanın değişkenlerine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Ayrıca bu çalışmalar değerlendirilerek mevcut çalışmanın literatüre katkıları tartışılmıştır

2.2.1. Mesleki Gelişime Katılım Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gümüş (2013)' ün çalışması öğretmenlerin Türkiye'deki mesleki gelişim faaliyetlerine katılımına ilişkin farklı öğretmen ve okul düzeyindeki faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma verileri Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Anketi (TALIS)'den elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde çok düzeyli hiyerarşik liner modelleme (HLM) kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, bazı öğretmen ve okul düzeyindeki faktörlerin, öğretmenlerin Türkiye'deki mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeyleriyle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça mesleki gelişime daha az katıldıkları, öz yeterliğin mesleki gelişime katılımı pozitif ilişkisi olduğu belirlenmiştir. En dikkat çekici bulgu ise özellikle, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimindeki önemli rolü olduğu bulgusudur. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenler için hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerinin önemi ve bu konudaki önemli rolleri konusunda eğitilmeleri önerilmiştir.

Bellibaş ve Gümüş (2016)'ün çalışmalarının amacı Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımını TIMMS 2011' de matematik ve fende yüksek performans gösteren beş ülkenin (Singapur, Güney Kore, Honkong, Tayvan, Japonya) öğretmenleriyle karşılaştırmaktır. Ayrıca 13 matematik ve fen öğretmeniyle yüz yüze görüşmeler Türkiye'deki mesleki gelişim olanaklarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçları beş ülkedeki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine Türkiye'deki öğretmenlerden daha fazla katıldıkları ve daha fazla mesleki gelişim olanağına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca Türk öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinin uygulamadan uzak olduğunu belirtmişlerdir.

Doğan ve Yurtseven (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin davranışçı, bilişselci ve yapılandırmacı yaklaşımın karışımı olan mesleki gelişim etkinliklerinin öğretim süreçleri üzerindeki etkilini incelemektir. Bu kapsamda mesleki öğrenme topluluğu, mesleki gelişim günleri ve 3 tip (geleneksel, reform tabanlı ve informal) mesleki gelişim fırsatları oluşturulmuştur. Araştırma verileri TALIS verileri kullanılarak Türkiye'deki 3213 ortaokulda toplanmıştır. Mesleki öğrenme topluluğu ve reform temelli mesleki gelişim etkinlikleri, diğer değişkenler sabit olduğunda öğretim süreçleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etki oluşturmuştur. Araştırma sonuçları okullardaki mesleki öğrenme topluluklarının hem öğretmenlerin mesleki gelişimi için hem de öğretmenlerin gelişimi sağlayacak işbirlikçi yapı için önemli bir potansiyeli barındırdığını göstermektedir.

Ceylan ve Özdemir (2016)'in çalışmasında Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına ilişkin görüşlerini ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarını incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel ve nicel verilerden yararlanılmıştır. Çalışma grubunda 31'i Türkiye, 23'ü İngiltere'deki okullarda görev yapan toplam 54 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma verileri görüşme formu ve OECD TALIS anketi aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, Türk öğretmenlerin mesleki gelişim kavramını daha çok alanlarıyla ilgili bilgi ve beceriler kazanmak, bunları sınıfta uygulamak, mesleklerinde güncel kalmak" şeklinde algıladıklarını, İngiliz öğretmenlerin ise, "okulun gelişimi, öğretmen ve öğrenci başarısının artırılması, fikirlerin ve uygulamaların paylaşımı olarak algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye'deki öğretmenlerin en çok katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin "kurs ve seminerler" olduğu belirlenmiştir. Ayrıca İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine daha fazla katıldıkları, hem Türkiye'deki hem de İngiltere'deki

öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki gelişime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Türkiye'deki öğretmenler mesleki gelişime yeterince önem verilmemesi ve etkinliklerin yetersizliği gibi konularda eksiklik yaşandığını vurgulamışlardır. İngiltere'deki öğretmenler ise ülkelerindeki mesleki gelişimin kaynak ve içerik olarak zenginleştiğini, farklı öğretmen ihtiyaçlarına göre farklı etkinlik seçeneklerinin bulunduğunu belirtmişlerdir.

2.2.2. Mesleki Gelişime Katılım Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kwakman (2003)' ün yaptığı araştırmanın amacı öğretmenlerin okuldaki mesleki gelişimlerini tanımlamaktır. Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenlerin okuldaki mesleki gelişimlerinin tanımlanması ve mesleki gelişimlerinin ilişkili olabilecek faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri ve mesleki gelişime katılımı etkileyen faktörler belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin güncelleme, yansıtma ve işbirliği olmak üzere üç tür mesleki gelişim etkinliğine katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki okuma, meslektaşlarla tartışma, ders planı hazırlama gibi etkinlikleri daha sık yaptıkları, meslektaş gözlemi, ders ziyareti etkinliklerini çok az yaptıkları, işbirliği etkinliklerinin daha çok konuşma ve tartışma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Kişisel faktörler, mesleki gelişim etkinliği türünü tahmin etmede örgütsel faktörlere göre önemlidir. Mesleki gelişim etkinliklerinin her üç türüne de katılımı etkileyen herhangi bir faktör bulunmamaktadır. Ancak kişisel faktörlerin örgütsel faktörlerden daha fazla etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışma mesleki gelişim etkinliklerinin türlerine göre farklı faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.

Liu ve arkadaşlarının (2014) yaptıkları araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla destekleyici okul iklimi, KKÖH ve mesleki farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma verilerinin toplanmasında kendi KKÖH (Deng, 1995), mesleki farkındalık ölçeği, destekleyici okul iklimi ölçeği (Litwin ve Stringer, 1968) ve mesleki gelişim ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde çok düzeyli hiyerarşik liner model kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre KKÖH ve destekleyici okul iklimi değişkenleri ayrı ayrı mesleki gelişimi pozitif etkilemektedir. Bireysel düzeyde mesleki farkındalığın, KKÖH ve mesleki gelişim arasında aracı değişken olduğu belirlenmiştir. Düzeyler arasında destekleyici okul ikliminin, KKÖH'la mesleki gelişim arasında aracı değişken olduğu

görülmüştür. Sonuç olarak destekleyici okul iklimi içerisinde KKÖH' u ve mesleki farkındalığı yüksek olan öğretmenler mesleki gelişime daha fazla katılmaktadırlar.

Richter ve arkadaşları (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca karşılaştıkları formal ve informal mesleki öğrenme fırsatları incelenmiştir. Araştırma verileri 198 Alman ortaokulunda çalışan 1939 öğretmenden toplanmıştır. Bulgular, formal öğrenme fırsatlarının (hizmet içi eğitim), mesleki kariyerlerinin ortasında olan öğretmenler tarafından en yaygın olarak kullanıldığını, bununla birlikte, informal öğrenme fırsatlarının öğretmenlik kariyeri boyunca farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Mesleki okumalar öğretmenin yaşla birlikte artarken, öğretmenler arası işbirliği azalmaktadır. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ve mesleki sorumlulukları, kariyerleri üzerindeki değişiklikleri tahmin etmek için kullanılmıştır. Bu değişkenler bu değişkenler öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki öğrenme fırsatlarını kısmen açıklarken yaşla ilgili gözlenen değişiklikleri tamamen açıklayamamaktadır.

Lopes ve Cunha (2017)' nin yaptıkları araştırmanın amacı kendi kendine öğrenme ile mesleki gelişim süreçleri arasında birlik oluşmasını sağlayan koşulları ve araçları belirlemektir. Araştırmaya sınıftaki öğretim süreçlerinin kalitesini artırmaya çalışan bir beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri on yıllık periyottaki üç eylem araştırmasından elde edilmiştir. Araştırma bulguları öğretim uygulamaları için araç olarak kullanıldığında, kendi kendine öğrenmeye dayalı mesleki gelişimin öğretim süreçleri üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Bu süreçler arasındaki bağlantı ne kadar güçlendirilirse öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi o kadar artmaktadır.

2.2.3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akçay-Kızılkaya (2012) tarafından araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarını, mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelemektir. Araştırmanın örnekleminde 236 sınıf ve branş öğretmeni yer almaktadır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri toplamak amacıyla OECD TALIS öğretmen anketi, mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği ve iş doyum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinden en fazla konferans, seminer kurs ve çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılırken inceleme gezileri ve sertifika programları en az katıldıkları etkinliklerdir. Öğretmenlerin en fazla etkili olduğuna inandıkları etkinlik ortak çalışma yapma etkinliği iken, en az etkili olduğuna

inandıkları etkinlik sertifika programları etkinliğidir Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına yönelik kararsız bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla iş doyumları arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile mesleki gelişim etkinliklerine katılımları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Baştürk (2012)' ün yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin Milli Eğitim hizmet içi eğitimler ile ilgili algı ve beklenti düzeylerini belirlemek ve bu algı ve beklenti düzeylerinin cinsiyet ve öğretmenlik alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, ilköğretim okullarından çalışan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitimler ile ilgili algılarının olumlu olduğu, katılacakları hizmet içi eğitimler ile ilgili beklentilerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimler ile ilgili algıları arasında “erkek” öğretmenler ve “sınıf” öğretmenleri lehine anlamlı şekilde farklılaşırken, katılacakları hizmet içi eğitimler hakkında bütün öğretmenlerin benzer beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir.

Özer ve Beycioğlu (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını ve tükenmişlik düzeylerini belirlemektir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla 144 öğretmene mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği ve Maslach tükenmişlik envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşleri cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları daha olumludur. Kıdemi düşük olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları kıdemi yüksek olan öğretmenlerin tutumlarından daha olumludur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları kişisel başarıyla orta düzeyde pozitif ilişkililikten tükenmişlikle ve işe yabancılaşmayla orta düzeyde negatif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Hürsen (2012)' in yaptığı araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin tutumlarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki 448 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin etkililiğine ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin tutumları cinsiyet, yaş, ve etkinlik süresine göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenler

mesleki gelişime yönelik daha olumlu tutumlara sahiptir. Ayrıca genç ve düşük kıdemlilerin mesleki gelişime yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Çelen, Kösterlioğlu ve Kösterelioğlu, (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin; hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarını belirlemektir. Tabakalı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 961 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılma konusunda; görev yapılan il, cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum ve çocuk sahibi olma değişkenleri açısından anlamlı fark elde edilmemiştir. Öğretmenlerin tutum puanlarının okul öncesi öğretmenler lehine branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitime katılım konusunda eğitimlerin öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, zamanının uygun olması ve verecek kişinin yeterli olması gibi faktörlerin öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımlarını arttıracak ve olumlu tutum geliştirmelerine etki edebilecek özellikler olarak ifade edilmiştir.

Yalçın İncik ve Akbay (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumlarını, mesleki gelişim faaliyetlerinin verimliliğine ilişkin görüşlerini ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 251 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri hizmet içi eğitime yönelik tutum ölçeği ve açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ilişkisiz örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi ile içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve mesleki gelişim faaliyetine katılım değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin %58.8' i mevcut mesleki gelişim faaliyetlerini verimli, %41.2' si ise verimsiz bulmaktadır. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerde görev alan eğitimcileri niteliksiz, içerikleri ve öğrenme-öğretme süreçlerini teoriye dayalı ve uygulamadan uzak olarak gördükleri için mesleki gelişim faaliyetlerini verimsiz olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin %67.33'ü mesleki gelişim ihtiyacı hissederken %32.67' si kendisini yeterli görmekte ve mesleki gelişim ihtiyacı hissetmemektedir.

2.2.4. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Torff ve Session (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla ilgili olan faktörleri belirlemektir. Araştırmaya Newyork (ABD) 20 okuldan 214 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Torff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını en iyi yordayan değişkenin kıdem olduğu belirlenmiştir. Kıdemi 0-10 yıl arasında olanların mesleki gelişime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Özellikle bu süreçte öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Torff ve Session (2009) tarafından yapılan başka bir araştırmanın ise amacı farklı sosyoekonomik statüdeki öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmaya Newyork (ABD)'de çalışan 150 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Torff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Sosyoekonomik durumu yüksek olan topluluklardaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sosyoekonomik durumu düşük olan topluluklardaki öğretmenlerden daha çok desteklenmekte ve bu topluluklardaki ilkökul öğretmenleri de ortaokul öğretmenlerinden daha çok desteklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları mesleki gelişim önceliklerinden etkilenmektedir. Bu tutumlar hem yüksek hem de düşük sosyoekonomik öğretmen topluluklarında sorun oluşturmakla birlikte düşük sosyoekonomik öğretmen topluluklarında daha önemli sorunlara ve güçlüklerle yol açmaktadır. Bu bağlamda özellikle düşük sosyoekonomik öğretmen topluluklarında mesleki gelişime yönelik tutuma ilişkin sorunların üstesinden gelmek için ulusal veya yerel mesleki gelişim modelleri geliştirilmesinin gerekliliği belirtilmiştir.

Muzaffar ve Malik (2012) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmama sebepleri ve mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımıyla hazırlanan çalışmada 6 devlet okulu incelenmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki gelişime

katılmamalarının birçok sebebi olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişme yönelik olumsuz tutumlarının aşırı iş yükü, yeterince desteğin olmaması, teorik ve uygulamadan kopuk olması, ailevi sorumluluklar, mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği, mesleki gelişimin niteliksiz olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Mesleki gelişimin iyi bir şekilde planlanması gerektiği vurgulanmıştır. Böylece öğretmenlerin, mesleki gelişime katılım konusunda istekli hale gelebilecekleri düşünülmektedir.

Masuda, Ebersole ve Barrett (2013) farklı kariyer basamağındaki 16 öğretmenle yaptıkları nitel araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını ve istekliliklerini belirlemektir. Bulgular mesleki gelişimde niyet, değer ve konunun öğretmenlerin kariyer aşamaları arasında farklılık gösterdiğini, bununla birlikte, kariyer basamakları ne olursa olsun, bütün öğretmenler, mesleki gelişimden öğrendiklerinin bir uygulama bileşene ihtiyaç duyduklarını ve içeriğin öğretim içerikleriyle alâkalı olması gerektiğini belirtmişlerdir.

2.2.5. Kendi Kendine Öğrenme Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şahin (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz yeterlik algılarının ve KKÖH düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 50 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak KKÖH ölçeği, öğretmen özyeterlik ölçeği, öğretim stili envanteri ve öğretmen mesleki yeterlik gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin orta düzey mesleki yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, mesleki yeterlik puanları ile KKÖH düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin KKÖH ve öz yeterlik puanları ile mesleki yeterlik puanları arasında yüksek düzey bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. , Ayrıca öğretmenlerin kişisel model, otorite, temsilci, kolaylaştırıcı öğretim stilleri ile KKÖH'luğun mesleki yeterlik puanlarını yordamadığı, uzman öğretim stili ile özyeterlik algılarının, mesleki yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Şahin (2015) tarafından yapılan diğer bir araştırmanın amacı meslek lisesi öğretmenlerinin KKÖH düzeylerinin ve öğretim stili tercihlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini 207 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen KKÖH Ölçeği, Grasha

ve Riechman (1996) tarafından geliştirilen Öğretim Stili Envanteri (ÖSE) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; meslek lisesi öğretmenlerinin KKÖH düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca en çok tercih edilen öncelikli stillerin temsilci ve uzman öğretim stilleri olduğu belirlenmiştir.

Pekel (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin genel özyeterlik düzeyleriyle KKÖH düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini 120 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu, Aypay (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan genel öz yeterlik ölçeği, Şahin ve Erden (2009) tarafından uyarlanan KKÖH ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin KKÖH düzeyleri kısmen yüksek olduğunu göstermektedir. Genel özyeterlik cinsiyete göre, KKÖH'ta yaş ve mesleki kıdeme göre gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin genel özyeterlik düzeyleriyle KKÖH 'ları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Salas (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının KKÖH'larını belirlemektir. Araştırmada eğitim fakültesinin birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 555 öğretmen adayına, Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen "KKÖH Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarının kısmen yüksek olduğunu, birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerin KKÖH düzeyleri arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Bu bulgular ışığında lisans eğitiminin KKÖH'u olumlu yönde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ölçekten alınan puanlar bakımından İlköğretim Matematik Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin en yüksek puan ortalamasına, Okulöncesi Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin ise en düşük puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Karataş ve Başbay (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile KKÖH düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmanın örneklemini 649 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler üç ayrı ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda önem sırasına göre eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ve genel öz yeterlik değişkenlerinin KKÖH düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, akademik

başarıları ve genel öz yeterlikleri arttıkça KKÖH'larının da artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Aşkın, Tekkol ve Demirel (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının KKÖ becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 32 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Olgubilim deseninde tasarlanan araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayan ve ilgilerini çeken konularda öğrenme ihtiyacı hissettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme amaçlarını, bilginin kullanılacağı duruma ve sonucundaki kazanca göre belirledikleri, öğrenme planlarını ise çalışılacak derse ve verimli çalıştıkları zamana göre yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenme stratejilerinin seçiminde derse uygun olması, bilginin öğrenilmesi üzerindeki etkisi ve kullanım için gereken zaman gibi ölçütlere göre davrandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları ayrıca öğrenme süreçlerini çalışmadan alınan verime ve öğrenmeye harcanan zamana göre izlediklerini ve öğrenme sonuçlarını genellikle sınav sonuçlarına göre değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının güdülenme, sebat ve öğrenme sorumluluğunu alma boyutlarında da istenen KKÖ davranışlarını gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının KKÖ becerilerini etkili bir şekilde kullandıklarını göstermektedir.

Dağal ve Bayındır (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının kendi KKÖH düzeyleri, kontrol odağı ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 151 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için kişisel bilgi formu, KKÖH ölçeği, büyük beşli kişilik envanteri ve kontrol odağı ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri ile kişisel özelliklerden dışadönüklük ve dürüstlük, kontrol odağının “kişisel kontrol” boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının KKÖH'larının artırılabilmesinin, kişilik özellikleri ve kontrol odağı göz önüne alınarak yapılacak eğitimle mümkün olabileceğini göstermektedir.

Özbek, Eroğlu ve Donmuş (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen adaylarının KKÖH düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini 436 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Fisher ve arkadaşları (2001)

tarafından geliştirilen ve Salas (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan KKÖH ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak KKÖH düzeylerinin yüksek olduğu, kadın öğretmen adaylarının ise KKÖH düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının KKÖH düzeyleri sınıf düzeyine göre değişmezken, okudukları bölüme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme isteklerinin ortalama günlük ders çalışma süresine göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Acar (2014) tarafından yapılan çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının, KKÖ becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kitap okuma alışkanlığı gibi değişkenlerle arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 384 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın verileri demografik özellikler formu ve KKÖ becerileri ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen KKÖ becerileri Ölçeği iki alt faktörlü bir ölçektir. Ölçeğin faktörlerinden “Özyeterlik” faktörü için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, 0,83, “Farkındalık” faktörü için 0,76 ve Ölçeğin tümü için 0,86’ olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının KKÖ becerilerinin, akademik başarı, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, lise mezuniyet derecesi, kardeş sayısı, ailelerinin sosyoekonomik durumu, bilgisayara sahip olma durumu, okudukları kitap türü, okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

2.2.6. Kendi Kendine Öğrenme Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Slavit ve Mc Duffie (2013) yaptıkları çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleri için başlatıcı yönetici ve destekleyici rolleri ve durumları iki durum çalışmasıyla incelenmiştir. Çoklu veri kaynakları kullanılarak öğretmenlerin okul temelli ve mesleki ortamdaki gelişimlerine ilişkin benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir. Bulgular öğretmenlerin kendi gelişim sürecinde sorumluluk aldıklarında tutum, dikkat ve farkındalığın öğretmenlerin öğrenmesinde önemli rol oynadığını ortaya koymuştur.

Kurstedt ve Pizzi (2018) çalışmasında artan sayıda öğretmenin sosyal medya, bloglar ve web siteleri de dahil olmak üzere çevrimiçi kanallar aracılığıyla kendi mesleki gelişimlerini başlattıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmalar, kendi kendine yönetilen mesleki gelişimin öğretmenlerin sınıf uygulamalarını olumlu olarak

etkilediğini gösterirken, öğretmenlerin öğrenmelerini meslektaşları ile paylaşımlarına ilişkin sınırlı bilgi sağladığı belirlenmiştir.

Louws ve arkadaşları (2017)'nin çalışmasında yetişkin öğrenme teorilerinden türetilen ve öğretmenlerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını formüle ettiği ve dolayısıyla öğrenmelerini yönlendirdiği fikrini ortaya koyan bir kavram olan öğretmenlerin kendi kendine öğrenmesine odaklanmıştır. Hollanda'daki 11 okuldaki 309 öğretmene mesleki gelişimde tercih ettikleri öğrenme alanları, tercih ettikleri öğrenme etkinlikleri ve öğrenme alanlarını neden seçtikleri sorulmuştur. Regresyon analiziyle öğretmenlerin mesleki kıdemleriyle kendi kendine öğrenmeleri arasındaki ilişki test edilmiştir. Yeni ve kıdemli öğretmenlerin, sınıf yönetimi öğrenme alanlarını öğrenme konusunda orta düzeyde kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir.

Torabi ve arkadaşlarının (2013) yaptıkları tarama çalışmasında öğretmenlerin kendi kendine öğrenmelerini incelemişlerdir. İran'da 2010-2011 öğretim yılında yapılan çalışmaya 400 öğretmen katılmıştır. Fischer ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's α iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Analizler için t testi ve anova kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin kendi kendine hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Nasri (2017) araştırmasında öğretmen eğitimcilerinin KKÖ bağlamında yetişkin eğitimcileri rollerini nasıl görmekte olduğunu ve öğrencilerinin öğrenmeleri için sorumluluk almalarını nasıl sağladıklarını araştırmıştır. Çalışmaya katılan 30 Malezyalı öğretmen eğitimcisinin KKÖ'ye ilişkin görüşleri ve pedagojik uygulamaları incelenmiştir. Verilerin toplanmasında ve analizinde yapılandırıcı gömülü teori yaklaşımı temel alınmıştır. Bulgular, katılımcıların tamamının, otorite konumundan vazgeçmeye isteksiz olduklarından öğrenmeyi kolaylaştırıcı rollerini yerine getirmediğini göstermiştir. Araştırmada katılımcıların çoğunluğu geleneksel alan uzmanı rollerine bağlı kalmalarına rağmen, kendilerinin geleneksel ve aktif pedagojik yaklaşımların bir karışımını benimsediklerini belirtmişlerdir.

2.2.7. Destekleyici Okul Özellikleri Konusunda Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İlhan ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının ortaya konulmasıdır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini ilköğretim okullarında görev yapan

öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında 3 alt boyuttan oluşan mesleki öğrenme topluluğu ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre ilköğretim okullarının amaçlarının öğretmenler tarafından paylaşılması, amaçların öğrenmeye odaklanması, okullarının işbirlikçi mesleki gelişim faaliyetlerine sahip olması, ilköğretim okullarında öğretmenlerin karara katılması ve desteklenmesi boyutlarına ilişkin görüşlere öğretmenlerin büyük ölçüde katıldıkları belirlenmiştir. Bu bulgular da ilköğretim okullarının büyük ölçüde mesleki öğrenme topluluğu olduğunu göstermektedir.

Dervişoğulları (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı mesleki öğrenme topluluklarının boyutlarının Anadolu liselerinde gerçekleştirilme durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. İstanbul'daki 3 Anadolu Lisesi araştırmanın gerçekleştirileceği durum olarak belirlenmiştir. Matematik, fen alanları, edebiyat ve ek olarak İngilizce zümrelerinden toplam 30 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme verileri içerik analiziyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ortak olarak paylaştıkları genel bir vizyonun olmadığı, okullarında karara katılma noktasında ve okullarında işbirliği gerçekleştirdiği durumlara ilişkin bazı sorunların olduğu, öğretmenlerden beklenen işbirliği çalışmalarının kağıt üzerinde kaldığı, diğer öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinden hiç haberdar olmadıklarını, ortak çalışmalar gerçekleştirmek için ortak çalışma zamanlarının yeterli olmadığını, ilişkisel destekleyici koşulların mevcut durumda iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar mevcut okullarda mesleki öğrenme topluluğunun boyutlarının iyi olmadığını göstermektedir.

Kalkan (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 805 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi, tek yönlü anova, Kruskal Wallis H-testi ve Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algılarının cinsiyet, görev, kıdem, eğitim kademesi ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre mesleki öğrenme topluluğunun alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda erkek öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerinin, 31 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin, ilköğretim öğretmenlerinin, öğretmen sayısı 76 ve üzerinde olan okullarda çalışan öğretmenlerin, diğer gruptaki öğretmenlere göre birlikte öğrenme ve uygulama, destekleyici koşullar alt boyutlarında algı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğdem (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerini belirlemek ve mesleki öğrenme topluluğu olarak okulların takım liderliği ve okul iklimi ile ilişkisini incelemektir. 795 öğretmenin katıldığı bu çalışmada veri toplama araçları olarak mesleki öğrenme topluluğu ölçeği, takım liderliği ölçeği ve okul iklimi ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularında paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değer ve vizyon, kolektif öğrenme, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullar- ilişki ve destekleyici koşullar- yapı alt boyutlarında, ilköğretim okulları ortalama düzeye sahip olduğu belirlenmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin bazı alt boyutlarında okuldaki kıdem, branş, okul türü ve okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın önerilerinde hem çalışmada kullanılan mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin hem de diğer mesleki öğrenme topluluğu ölçeklerinin bazı boyutlarının Türkiye'deki okullar bağlamında çalışmadığı ve çalışmayacağı belirtilmiştir. Bu nedenle araştırmacılara, eğitim yapısının kültürel yapısına uygun veri toplama araçları geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak yapılanabilmesi için öğretmenlere eğitsel kararlarında liderlik yapacak fırsatların okul yöneticileri tarafından sunulması gerektiği ifade edilmiştir

2.2.8. Destekleyici Okul Özellikleri Konusunda Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tam (2015)' in boylamsal olarak yaptığı araştırmanın amacı mesleki öğrenme topluluklarının öğretmenlerin inançlarına ve uygulamalarına etkisini araştırmaktır. Bu kapsamda Hongkong'da bir ortaokulda görüşme ve gözlemler yapıldı. Uygun yapı, işbirlikçi kültür ve etkili öğrenme etkinlikleri öğretmenlerin değişimini kolaylaştıran mesleki öğrenme topluluğu özellikleridir. Bunlar öğretmenlerin temel zorlukların üstesinden gelmesini sağlamakta ve onları dönüşüm için teşvik etmektedir. Öğretmenlerin beş boyutta (program, öğretim, öğrenme, öğretmen rolleri ve öğretmek için öğrenme) ve üç yapıda (inançta değil ama uygulamada değişim, uygulamada değil ama inançta değişim, hem uygulamada hem inançta değişim) değişim gösterdikleri belirlenmiştir. Etkili bir mesleki öğrenme topluluğu geliştirmenin öğretmen gelişimi için önemli olduğu iddia edilmektedir. Bu sonuçlardan hareketle etkili bir meslek öğrenme topluluğu geliştirmenin öğretmen gelişimi için önemli olduğu söylenebilir.

Akiba ve Liang (2016)' tarafından yapılan araştırmanın amacı altı mesleki gelişim etkinliğinin öğrenci gelişimine etkisini boylamsal olarak incelemektir. Bu

kapsamda 467 ortaokul matematik öğretmeninin ve 11192 öğrencinin 4 yıllık değerlendirme verileri kullanılmıştır. Matematik öğrenimi ve öğretimi ile ilgili öğretmen merkezli işbirlikçi etkinliklerin öğrencilerin matematik başarılarını artırmada katılımı zorunlu olmayan öğretmen merkezli etkinliklerden (mesleki gelişim programları, üniversite kursları, bireysel öğrenme aktiviteleri) daha etkili olduğu belirlenmiştir. Mesleki konferanslara katılım gibi bireysel etkinliklerde öğrencilerin matematik başarısıyla ilişkilidir. Bu sonuca göre okullar, öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için öğretmenlerin, işbirlikçi ve araştırmaya dayalı öğrenme etkinliklerine katılımı kolaylaştırmak için mesleki gelişim fonları ve kaynaklar oluşturmalıdır.

Antinluoma ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan nicel çalışmanın temel amacı, Finlandiya'daki 13 okulun mesleki öğrenme toplulukları olarak okul kültürü, liderlik, öğretim ve mesleki gelişim perspektiflerinden olgunluk seviyesini incelemektir. Katılımcıların algıları, birlik kültürü, güven ve bağlılığı tüm okullarda ortak güçlü yönler olduğunu göstermiştir. Ancak yapısal koşullara ilişkin özellikle de işbirliği için zamanın yetersiz olması gibi zorluklarla karşılaşmaktadır. Kümeleme analizinde, mesleki öğrenme toplulukları olarak olgunluk açısından üç okul profili belirlenmiştir. Üç küme arasındaki örgütsel ve operasyonel özelliklerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

2.2.9. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Çalışmaların Genel Analizi

Mevcut araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarına ilgili Kwakman (2003)' ın, Liu ve arkadaşlarının (2014) ve Gümüş (2013)' ün TALIS verileriyle yaptığı çalışmalarda bireysel ve örgütsel değişkenlere birlikte yer verildiği görülmektedir. Bunun dışında yapılan çalışmalarda farklı özellikteki değişkenlere yer verilmemiştir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın özellikle Türkiye' de yapılan bir çalışma olarak önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Mesleki gelişime yönelik tutumla ilgili çalışmalar olmasına rağmen mesleki gelişime yönelik tutumla mesleki katılım arasındaki ilişkiyi inceleyen tek çalışma (Akçay-Kızılkaya, 2012) vardır. KKÖH ve mesleki gelişime katılım arasındaki ilişkiyi inceleyen yalnızca bir çalışma (Liu, vd., 2014) bulunmaktadır. Destekleyici okul özellikleri ile ilgili çalışmalar daha çok mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalar yurt dışında yoğun bir şekilde yapılmakla birlikte Türkiye' de son on yılda ortaya çıkan çalışmalar (İlhan vd., 2011; Dervişoğulları, 2014; Öğdem, 2015) sınırlı sayıda da olsa bulunmaktadır.

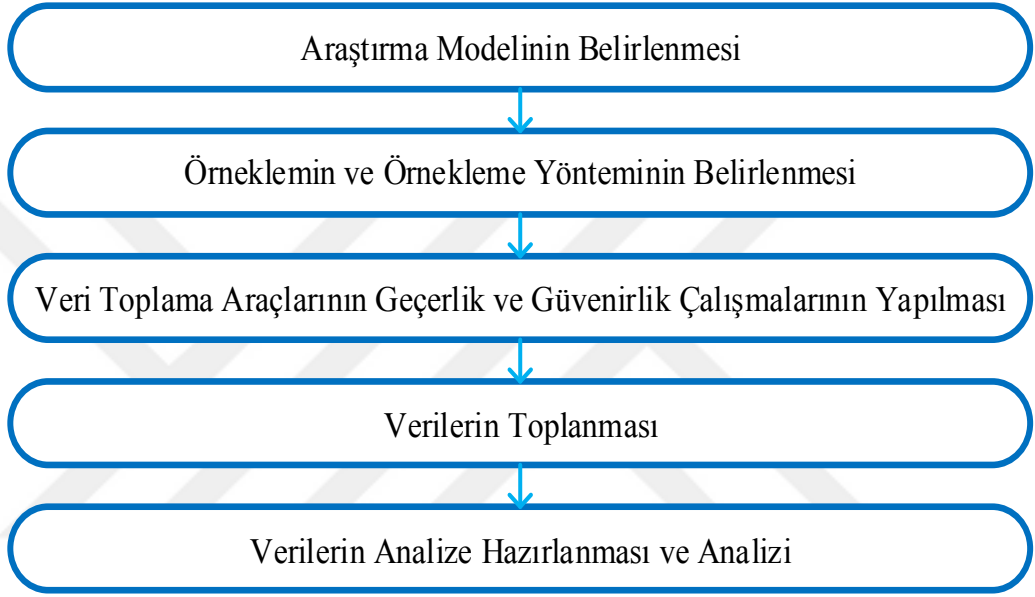
Araştırmadaki mesleki gelişime katılım, mesleki gelişime yönelik tutum, KKH ve destekleyici okul değişkenlerinin başka değişkenlerle ilişkisinin incelendiği bir çok çalışmaya hem Türkiye’de hem de yurtdişında rastlanmaktadır. Ancak bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut çalışmanın literatürdeki bu boşluğu doldurması umulmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması konularında açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmanın yöntem bölümünü dahai anlaşılır hale getirmek için şekil 2’de araştırmanın aşamalarını gösteren akış diyagramına yer verilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın Yöntem Sürecinin Basamakları

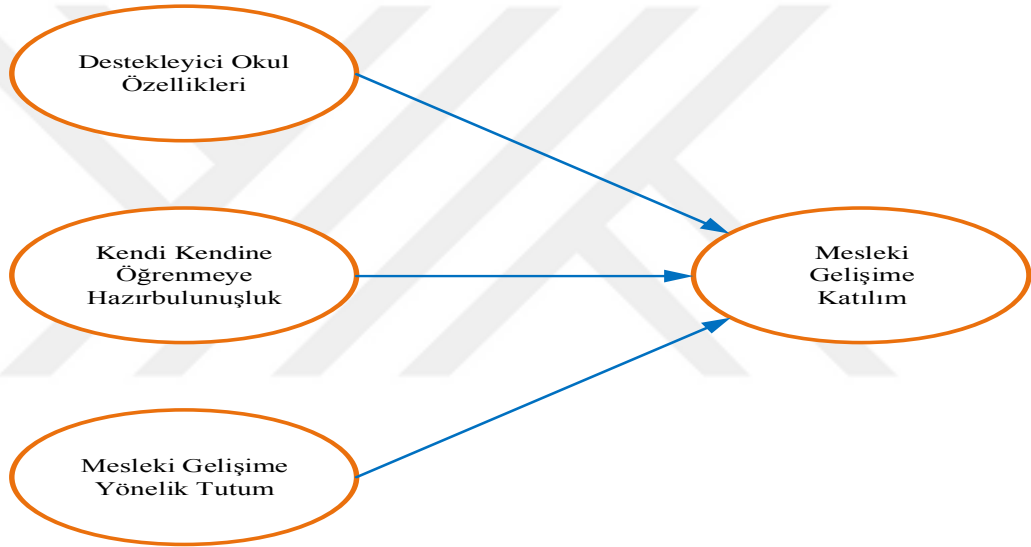
Şekil 2’ de görüldüğü gibi araştırma modelinin belirlenmesiyle başlayan süreç, örneklemin ve örnekleme yönteminin belirlenmesi, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması, verilerin toplanması, verilerin analize hazırlanması ve analizi basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamaklar kendinden önceki basamalardan bağımsız değildir. hiyerarşik bir sıralamanın yanı sıra mantıksal bir bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları ile mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca bu değişkenlerin öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, branş vb) göre değişimini ortaya koymaktır. Dolayısıyla

bu amaçlar doğrultusunda birisi ilişkisel model diğeri nedensel karşılaştırma modeli olmak üzere 2 farklı model kullanılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları ile mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi yani değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediğini belirlemek için kullanılmaktadır ve değişkenler arasındaki sonuçları tahmin etme fırsatı vermektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011, 368; Tekbıyık, 2014, 102). Ancak ilişkisel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki belirlenirken değişkenlere herhangi bir müdahale yapılması söz konusu değildir. Sadece değişkenlerin birlikte değişimi incelenir (Büyüköztürk vd., 2014, 184).



Şekil 3. Araştırmanın Modeli

Şekil 3’de görüldüğü gibi bu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında etkili olduğu düşünülen KKÖH, mesleki gelişime yönelik tutum ve destekleyici okul özellikleri değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma değişkenlerinin öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, branş vb) göre gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için ise nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma, daha önceden gerçekleşmiş ya da mevcut bir olayın, durumun kendi şartları içinde müdahale olmaksızın var olduğu şekliyle sebep ve sonuçlarının incelendiği araştırma modelidir (Fraenkel, vd., 2011, 366; Sözbilir, 2014, 120). Bu araştırmada öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem gibi demografik özelliklerinin

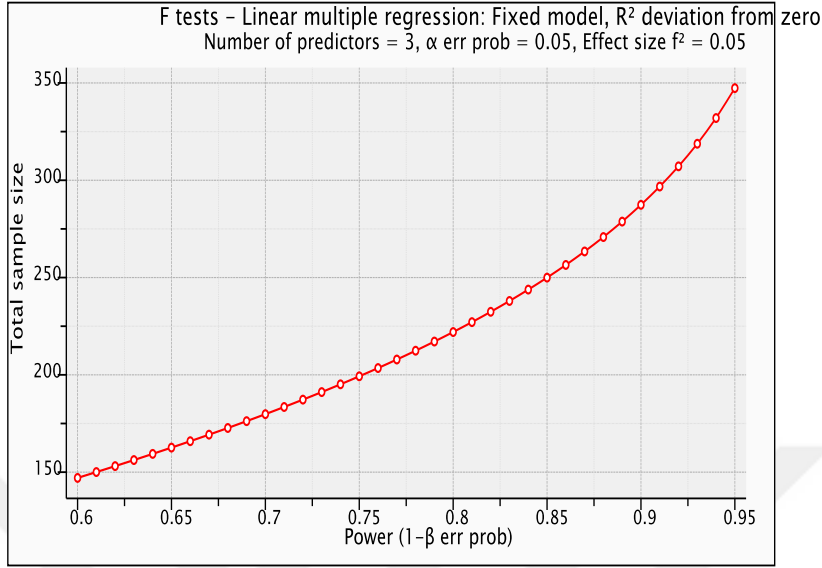
araştırma değişkenleri bakımından gruplar arasında nasıl farklılaştığını ortaya koyabilmek için bu model kullanılmıştır. Çünkü nedensel karşılaştırma araştırmalarında incelenen değişken iki veya daha fazla alt gruba ayrıldığı için gruplara arasında karşılaştırmaya fırsat verir (Sözbilir, 2014, 120).

3.2. Evren ve Örneklem

İlişkisel araştırmalar ve nedensel karşılaştırma araştırmaları nicel yaklaşımla yürütüldüğünden elde edilen sonuçların genellenebilir olması istenir. Bu nedenle değişkenlerin gözlenebileceği ve ölçülebileceği bireyler arasından mümkün olduğunda seçkisiz yöntemler kullanılarak ve geniş örneklem seçilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2014; Tekbıyık, 2014). Bu çalışmanın evrenini Elazığ ili merkezinde yer alan ortaokullar ve liselerde çalışan toplam 3907 öğretmen oluşturmaktadır (Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü, 2015). Araştırmanın örnekleme ilkökul ve okul öncesi öğretmenleri dahil edilmemiştir. Bu durumun gerekçesi olarak mesleki gelişimin branş öğretmenleri için daha önemli görülmesi ve alan yazındaki çoğu çalışmada örneklemin branş öğretmenlerinden oluşmasıdır (Kwakman, 2003, Garet vd., 2001). Araştırmada kullanılan 4 ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalar için ve araştırmanın genel analizlerinin yüksek sayıda veri gerektirmesinden dolayı örnekleme yer alan bütün okullara ulaşılması amaçlanmıştır. Örneklem büyüklüğü (N=3907), araştırma analizi için gerekli veri sayısı, veri toplama sürecinin zorlukları, geri dönüş oranının düşük olması gibi faktörler dikkate alındığında bu seçim gerekli görülmektedir. Araştırma için toplamda 1436 verinin toplanmış olması da bu öngörünün yerinde olduğunu göstermektedir.

İlişkisel araştırmalar ve nedensel karşılaştırma araştırmalarında elde edilen sonuçların genellenebilir olması istendiğinden (Büyüköztürk vd., 2014; Tekbıyık, 2014) yapılacak tahminlerin güçlü olması için güç analizi (power analysis) yapılmıştır. Güç analizi, yapılacak bir araştırmanın istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü sonuçlar ortaya koyması için anlamlılık düzeyi ve etki büyüklüğü gibi bazı değişkenlerin dikkate alınarak gerekli olan örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılan istatistiksel analiz tekniğidir (Cohen, 1988). $(1 - \beta)$ şeklinde ifade edilen istatistiksel güç arttıkça tip 2 hata olasılığını azaltır. Yani sıfır hipotezinin yanlış olduğu zaman reddedilmesine ve araştırma hipotezinin kabul edilmesine imkan verir (Tener, 2000; Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007; Özçomak & Çebi, 2017). Dolayısıyla tip 2 hata olasılığını minimuma

indirmek için güç analiziyle en küçük örneklem büyüklüğünün belirlenmesi gerekmektedir.



Not: $(1 - \beta)$ = İstatistiksel güç, f^2 = Etki büyüklüğü, α = Anlamlılık düzeyi.

Şekil 4. Örneklem Büyüklüğü ve İstatistiksel Güç Arasındaki İlişki Diyagramı

Araştırmanın istatistiksel güç analizleri GPower programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan istatistiksel güç analiziyle mevcut araştırma için gerekli olan en küçük örneklem büyüklüğü 348 olarak hesaplanmıştır. Şekil 4' te örneklem büyüklüğü ile istatistiksel güç arasındaki ilişki verilmiştir. Araştırmanın analizleri için gerekli olan ver en küçük örneklem büyüklüğü 348 dikkate alınarak araştırmanın analizleri için Elâzığ il merkezindeki 46 okuldan veri toplanmıştır. Bu okulların ve katılımcıların seçiminde araştırmanın amacına bağlı olarak örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumları dikkate alınmıştır. Bu kapsamda okul türü, cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim kademesi, branş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, medeni durum gibi faktörler dikkate alınarak 542 veri toplanmıştır.

Tablo 3.
Örneklemede Yer Alan Okullara İlişkin Bilgiler

Kademe	Okul Türü	N	%
Ortaokul	İmam Hatip Ortaokulu	3	7
	Ortaokul	19	41
Lise	Anadolu Lisesi	13	28
	İmam Hatip Lisesi	2	4
	Meslek lisesi(Teknik)	5	11
	Fen Lisesi	1	2
	İletişim lisesi	1	2
	Sosyal Bilimler Lisesi	1	2
	Proje Okulu	1	2
Toplam		46	100

Tablo 3 incelendiğinde bu okulların 22'si (%48) ortaokul, 24'ü (%52) lisedir. Okul çeşitliliğindeki seçkisizliği ortaya koymak için seçilen ortaokulların 3'ü (%7) imam hatip ortaokulu, 19'u (%41) normal eğitim veren ortaokul şeklinde seçildiği görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen liselerin seçiminde de seçkisizliği sağlamak için tüm lise çeşitlerinden okullar araştırmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda 13 Anadolu Lisesi (%28), 2 İmam Hatip Lisesi (%4), 5 Meslek(teknik) Lisesi (%11), 1 Fen Lisesi (%2), 1 İletişim Lisesi (%2), 1 Sosyal Bilimler Lisesi (%2), 1 Proje Okulu (%2) araştırmada yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin de araştırma amacına ilişkin çeşitliliği sağlamasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4.
Örneklemede Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		N	N	%
Cinsiyet	Erkek		276	51
	Kadın		266	49
Okul Kademesi	Ortaokul	1710	276	51
	Lise	2197	266	49

Değişkenler	N	N	%
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	108	20
	6-10 yıl	101	19
	11-15 yıl	104	19
	16-20 yıl	109	20
	20 yıl üzeri	120	22
Eğitim Durumu	Lisans	450	83
	Lisansüstü	92	17
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	264	49
	Fen Edebiyat	199	37
	Diğer	79	14
Medeni Durum	Evli	438	81
	Bekar	104	19
Toplam		542	100

Tablo 4' te görüleceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51'i erkek, %49'u bayandır. Öğretmenlerin %51' i ortaokulda, %49'u ise liselerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin %20'si 1-5 yıl, %19'u 6-10 yıl, %19'u 11-15 yıl, %20'si 16-20 yıl, %22'si 20 yıl üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %83'ü lisans mezunu, %17'si lisansüstü eğitim mezunudur. Mezun oldukları lisans fakültelerine göre öğretmenlerin %49'u Eğitim Fakültesi, %37'si Fen-Edebiyat Fakültesi, %14'ü ise diğer fakültelerden mezundur. Öğretmenleri %81'i evliyken %19'u bekarıdır.

Tablo 5.
Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branş	N	%
Türkçe	99	18
Matematik	81	15
Fen Bilimleri	73	14
Sosyal Bilimler	73	14
İngilizce	70	13
Meslek Dersleri	45	8
Sanat/spor	35	6
Din Kültürü	30	5
Bilişim	22	4
Rehberlik	14	3
Toplam	568	100

Öğretmenlerin branşı mesleki gelişim bağlamında önemli bir değişkendir. Tablo 5’ de öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı verilmiştir. Öğretmenlerin branş dağılımları %18’i Türkçe, %15’i matematik, %14’ü fen bilimleri, %14’ü sosyal bilimler, %13’ü İngilizce, %6’sı spor-sanat, %5’i din kültürü ve ahlak bilgisi, %4’ü Bilişim teknolojileri ve %3’ü rehberlik şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla Kwakman (1999) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan mesleki gelişim etkinlikleri ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen destekleyici okul özellikleri ölçeği, Fischer ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan KKÖH ölçeği, Torff, Sessions ve Brynes’in (2005) geliştirmiş oldukları ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Özer ve Beycioğlu, (2010) tarafından yapılan mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği olmak üzere dört ölçek kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda nicel veriler elde edilmek üzere her türlü veri toplama aracı kullanılabilir. Ancak kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek düzeyde olmasına önem verilmelidir (Büyüköztürk vd., 2014, 187). Bu nedenle öncelikle araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtların ortaya konması amaçlanmıştır.

3.3.1. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeği

Araştırmada Kwakman (1999) tarafından yapılan nitel araştırmayla geliştirilen Dijkstra (2009) tarafından güncellenen öğretmenlerin mesleki gelişime katılım düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan 3 boyut ve 40 maddeden oluşan ölçek kullanılacaktır. Dörtlü likert tipindeki ölçekte güncelleme etkinlikleri (11 madde), yansıtıcı etkinlikler (13 madde), işbirlikçi etkinlikler (16 madde) boyutları yer almaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi Kwakman (1999) ve güncellenmesine Dijkstra (2009) ilişkin çalışmalara ulaşılmasında sorunlar yaşanmıştır. Yazarlardan e-posta yoluyla Kitty Kwakman’a ulaşılarak ölçeğin kullanımı için gerekli izin sağlanmıştır. Ancak, Dijkstra’ya herhangi bir şekilde ulaşamamıştır. Bunun yanında geliştirme ve güncellemeye ilişkin çalışmalar Hollandaca olduğundan dille ilgili sorunlar yaşanmıştır. Ölçeğin güncel formu için Kwakman’ın yönlendirmesiyle De Vries’e ulaşılmış De Vries ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında kullanıldığı şekliyle ölçek alınmıştır. Bu

çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayıları Cronbach's Alpha güncelleme etkinlikleri için 0.75, yansıtıcı etkinlikler için 0.78, işbirlikçi etkinlikler için 0.86'dır.

Araştırmada kullanılması planlanan bu ölçek için uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Mesleki gelişim etkinlikleri ölçeği için yapılan dilsel eşdeğerlik çalışması, hem ölçek maddelerinin Türkçe 'ye çevrilmesinde bir hata olup olmadığını, hem de her ölçek maddesinin ifade ettiği anlamı ne derece yansıttığını değerlendirmek için yapılmıştır. Dil uyarlamasında uygulanacak ülkenin dili, kültürel özellikleri ve ölçeği yanıtlayacakların eğitim düzeyi gibi özellikler dikkate alınarak çeviri yapılmıştır. Ölçeğin farklı bir dil ve kültürden uyarlandığı düşünülerek mümkün olduğu kadar çok maddeyi sorgulayabilmek için ölçeğin 40 maddelik İngilizce formunun Türkçeye çevrilmesi tercih edilmiştir. Çeviri sürecinde önce, ölçekte yer alan maddeler, Fırat Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümünde, İngilizce Anabilim Dalında öğretim görevlisi olarak görev yapan 2 Okutman ve Eğitim Fakültesinde çalışan öğretmen eğitiminde uzman yurtdışı doktoralı 2 öğretim üyesi (1 Kimya Eğitimi, 1 Fizik Eğitimi) tarafından ve birbirinden bağımsız olarak, Türkçeye çevrilmiştir. Sonra 1 okutman, öğretim üyesi ve araştırmacı Türkçe çeviriyi karşılaştırmalı olarak inceleyerek tek çeviri haline getirmiştir. 40 madde içerisinde yer alan 5 madde kültürel olarak anlamlılık ifade etmediğinden çıkarılmıştır. Bu maddeler tablo 6' da görülmektedir.

Tablo 6.
Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik Çalışmalarında Atılan Maddeler

Maddeler

Öğretim becerimi geliştirmek için derslerimin video kayıtlarını incelerim.

Meslektaşarımdan bir şeyler öğrenmek için derslerini ziyaret ederim/izlerim.

Öğretmenliğimle ilgili dönüt vermeleri için meslektaşarımdan bazı derslerimi izlemelerini isterim.

Meslektaşarımla birlikte ders veririz(takım öğretimi)

Meslektaşarımla birlikte program geliştiririz

Bu maddeler değerlendirildiğinde Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin program geliştirmesi, takım öğretimi yapması derslerin video kaydını alması gibi etkinlikler yapısal olarak gerçekleşmesi oldukça zordur. Bununla birlikte meslektaşların

derslerini ziyaret etme ve meslektaşların dersini izlemesi için davet edilmesi gibi etkinliklerde pek karşılaşılabilecek etkinlikler değildir. Bu nedenle araştırmacı ve öğretmen eğitiminde uzman yurtdışı doktoralı 2 öğretim üyesinin (1 Kimya Eğitimi, 1 Fizik Eğitimi) görüşleri doğrultusunda bu maddeler çıkarılmıştır. Daha sonra Türk dili konusunda bir uzmandan ölçeğin Türkçe çevirisinin dil bilimi açısından uygunluğu, iki ölçme ve değerlendirme uzmanından ise aracın biçimi ve madde yapısının uygunluğu konusunda görüşleri alınarak, bu görüşler çerçevesinde bazı küçük düzeltmeler yapılarak 35 maddelik ölçme aracının son hali oluşturulmuştur.

Tablo 7.

Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örnekleme Yeri Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Erkek	49
	Kadın	51
Okul Kademesi	Ortaokul	53
	Lise	47
	1-5 yıl	21
	6-10 yıl	19
	11-15 yıl	17
Mesleki Kıdem	16-20 yıl	15
	20 yıl üzeri	28
Toplam	182	100

Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 2016-2017 öğretim yılında Elazığ il merkezinde yer alan 19 (10 ortaokul ve 9 lise) okulda çalışan farklı branştaki öğretmenlerden toplam 182 adet veri toplanmıştır. Araştırmayı katılımcılarına ilişkin bilgiler tablo 7' de görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %49'u erkek, %51'i bayandır. Öğretmenlerin %53'ü ortaokulda, %47'si ise liselerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin %21'i 1-5 yıl, %19'u 6-10 yıl, %17'si 11-15 yıl, %15'i 16-20 yıl, %28'i 20 yıl üzeri kıdeme sahiptir.

Tablo 8.

Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örnekleme Yeri Alan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branş	N	%
Türkçe	26	14
Matematik	33	18
Fen Bilimleri	28	15

Branş	N	%
Sosyal Bilimler	28	15
İngilizce	20	11
Meslek Dersleri	9	5
Sanat/spor	9	5
Din Kültürü	17	9
Bilişim	10	6
Rehberlik	2	1
Toplam	182	100

Tablo 8’ da öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı verilmiştir. Öğretmenlerin branş dağılımları %14’ü Türkçe, %18’i matematik, %15’ü fen bilimleri, %15’ü sosyal bilimler, %11’i İngilizce, %5’i spor-sanat, %9’u din kültürü ve ahlak bilgisi, %6’sı Bilişim teknolojileri ve %1’i rehberlik şeklindedir. Bu 182 adet veri ölçme aracı için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)’nde kullanılmıştır. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) araştırmanın 566 genel verisi kullanılarak yapılmıştır.

Ölçme aracı geliştirme ya da uyarlama sürecinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine ilişkin en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir. Yapı geçerliliğini test etmek amacıyla kullanılan yöntemlerden birisi faktör analizidir (Büyüköztürk vd., 2014, 119). Bu araştırmada da mesleki gelişim etkinlikleri ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek için öncelikli olarak AFA yapılmıştır. AFA, farklı bileşenlerden oluştuğu için yapısı tam olarak bilinmeyen yapıları ortaya çıkarmak için kullanılan yöntemdir (Can, 2014, 294). Ancak AFA’ ya başlamadan önce verilerin analize hazır hale getirilmesi gerekmektedir. Çünkü faktör analizinin istenen sonuçları verebilmesi için bazı ön şartlar vardır. Bu ön şartlar verilerin en az aralık ölçeğinde olması, normal dağılım göstermesi, korelasyonların yeterli düzeyde olması, örneklemin homojen olmasıdır (Can, 2014, 298). Bu kapsamda analizin ön şartı olan normallik ve doğrusallık sayıltularının karşılanabilmesi için veriler gözden geçirilmiş ve bir takım istatistiksel analizler yapılmıştır. Histogram ve P-P grafikleri aracılığıyla verilerin dağılımı görsel olarak incelenmiştir. Verilere ilişkin z puanları, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları için “ $\mp 1,50$ ” aralığı (Çokluk vd., 2010), z puanları için ise “ $\mp 3,28$ ” aralığı (Field, 2009, 179) dikkate alınmıştır. Bu bağlamda toplanan verilerden 12’si eksik kodlama, kontrol maddesi, z puanları, çarpıklık ve basıklık katsayıları göz önüne alınarak faktör analizi sürecine girmeden elenmiştir. Veri sayısı da göz önünde bulundurulduğunda kalan verilerin analiz için gerekli olan

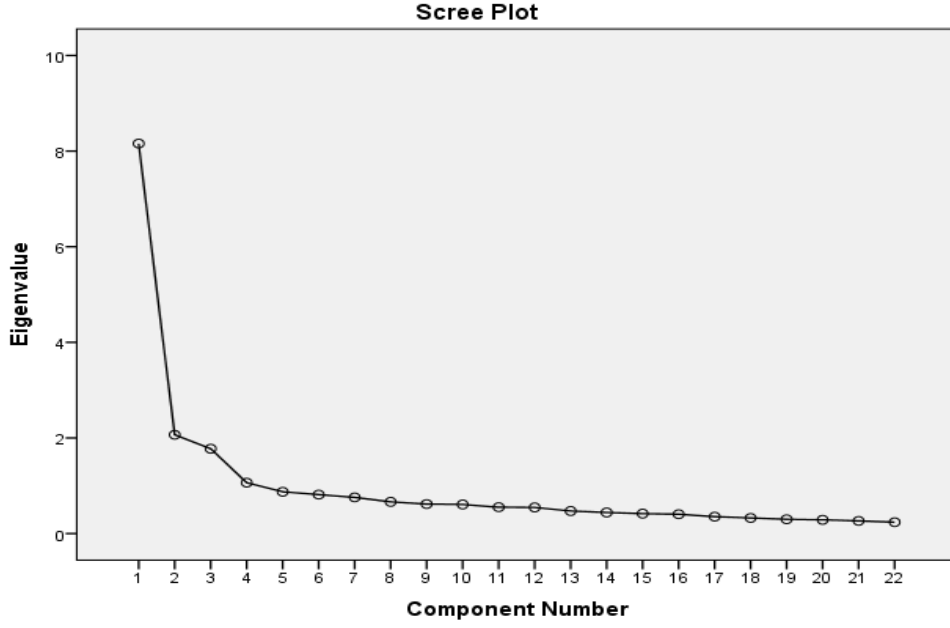
normallik sayılıtısını karşıladığına karar verilmiştir. Ayrıca faktör analizi çalışmalarında örneklem büyüklüğünün de önemli olduğu bilinmektedir. Alanyazında örneklem büyüklüğünün asgari olarak 100'ün altında olmaması (Ho, 2006, 207) gerektiği belirtilmektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde örneklem büyüklüğünün asgari şartları sağladığı söylenebilir.

3.3.1.1. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi

AFA yapılmadan önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. KMO katsayısı örneklem büyüklüğüyle ilgili bir başka ölçüttür (Can, 2014, 297). Analiz sonucunda KMO katsayısı .924 olarak hesaplanmış, Bartlett küresellik testi (5810.015; $p=.000$) anlamlı bulunmuştur. KMO katsayısının .60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün iyi derece yeterli olduğu söylenebilir (Can, 2014, 303). Bu bulgular mevcut verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinden, temel bileşenler analizi yapılmıştır. AFA yapılırken, sosyal bilimlerde en sık kullanılan dik döndürme tekniklerinden biri olan 'varimax' kullanılmıştır. AFA yapılırken, maddelerin ayıklanmasında ve faktör sayısının belirlenmesinde şu ölçütler (Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2010) göz önünde bulundurulmuştur:

- * Her faktörde yer alacak maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması,
- * Faktör öz değerlerinin 1 ya da 1'in üzerinde olması,
- * Bir maddenin yer aldığı faktörde ".40" ve üzeri faktör yüküne sahip olması,
- * Maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az ".10" ve daha yukarı olması.

Ölçeğin faktör yapısına karar vermede önemli noktalardan biri yamaç-birikinti (scree-plot) eğrisidir. Ölçeğe ilişkin yamaç-birikinti eğrisi şekil 5' de görülmektedir. Faktör sayısına karar vermek için öncelikle yamaç-birikinti eğrisine bakılarak 4 faktörlü yapının uygun olacağı düşünülmüştür.



Şekil 5. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeği Yamaç-birikinti Eğrisi

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin (6, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 28, 31,32, 33) belirtilen ölçütlere uymadığı görülmüştür. Bu maddelerin ölçütlere göre sırayla elenmesinin ardından yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular tabloda verilmiştir. Analizler sonucunda 22 maddelik 4 boyutlu ölçek elde edilmiştir. AFA' ya ilişkin sonuçlar tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9.
Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör ortak varyansı	Madde toplam korelasyonu
36	,806				,716	,833
38	,770				,681	,815
35	,755				,675	,819
37	,716				,577	,761
34	,700				,587	,773
33	,634				,508	,722

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör ortak varyansı	Madde toplam korelasyonu
3		,779			,651	,774
1		,765			,646	,778
4		,743			,598	,731
2		,697			,594	,740
7		,591			,485	,700
5		,591			,479	,666
10		,491			,318	,611
25			,798		,714	,819
27			,795		,776	,872
26			,777		,714	,827
30			,669		,640	,813
29			,646		,612	,802
20				,722	,590	,744
19.				,718	,582	,739
18				,619	,498	,747
12				,570	,422	,679
Özdeğer	8.158	2.066	1.774	1.064		
Açıklanan Toplam Varyans (% 59,37)	37.08	9.39	8,07	4.84		

Tablo 9’ deki bulgular incelendiğinde, önemli olarak belirlenen faktörlerden özdeğeri 8.158 olan birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %37.08’ sini, özdeğeri 2. 066 olan ikinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %9.39’ unu, özdeğeri 1.774 olan üçüncü faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %8,07’ ini, özdeğeri 1.064 olan dördüncü faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %4,84’ ünü, açıkladığı görülmektedir. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans ise %59.37’ dir. Ölçme aracı tarafından açıklanan toplam varyansın tek faktörlü ölçeklerde % 30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğu, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu araştırmadaki ölçme aracında dört faktör tarafından açıklanan varyansın yeterli olduğu söylenebilir. Faktör yükleri incelendiğinde birinci faktörde yer alan 6 maddenin (33, 34, 35, 36, 37, 38) faktör yükleri “.634” ile “.806” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.722” ile

“.833” arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan 7 maddenin (1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 22) faktör yükleri “.491” ile “.779” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.611” ile “.778” arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan 4 maddenin (25, 26, 27, 29, 30) faktör yükleri “.646” ile “.798” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.802” ile “.872” arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde yer alan 4 maddenin (12, 18, 19, 20) faktör yükleri “.570” ile “.722” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.679” ile “.747” arasında değişmektedir.

Yapılan analiz sonucunda orijinal yapısı 3 boyutlu olan ölçek için 22 maddelik 4 boyutlu bir yapının Türk kültürüne daha uygun olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucu elde edilen faktörler isimlendirilirken, ölçeğin orijinal formundaki isimlendirme, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri ve ilgili literatür göz önünde bulundurulmuştur. Bu dört faktörlü yapının birinci faktöründeki maddeler işbirliği ile ilgili olduğundan “*işbirliği etkinlikleri*” İkinci faktörde yer alan maddeler akademik okuma ve toplantılara katılımı ile ilgili olduğundan “*güncelleme etkinlikleri*”, üçüncü faktörde yer alan maddeler paylaşım ile ilgili olduğundan “*paylaşım etkinlikleri*”, dördüncü faktörde yer alan maddeler yansıtma ile ilgili olduğundan “*yansıtma etkinlikleri*” olarak adlandırılmıştır.

3.3.1.2. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Mesleki gelişim etkinlikleri için yapılan AFA'nın ardından ölçeğin dört faktörlü yapıya sahip olduğuna ilişkin elde edilen bulguları destekleyebilmek için DFA yapılmıştır. DFA daha önceden, tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk vd., 2010). Bu çalışmada DFA ile maddelerin temsil güçleri ve her bir maddenin açıkladığı varyans değerleri incelenmiştir. DFA yapılırken ölçek için uyum değerleri incelenmiştir. Bu uyum değerlendirilirken belli uyum indekslerinden faydalanılmıştır. Model veri uyumunun değerlendirilmesinde kullanılan birçok uyum indeksi vardır. Her bir indeks model uyumu hakkında farklı bilgiler vermektedir. Bu nedenle araştırmacılar genellikle çalışmalarda birden fazla indeksi rapor etmektedir (Harrington, 2009). Yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında en sık kullanılan uyum indeksleri Ki-kare (Chi-square), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized RMR)' dir (Kline, 2010). Bu çalışmada model uyumunun

değerlendirilmesinde bu indekslerden faydalanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda tablo 10’ da verilmiş olan uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır.

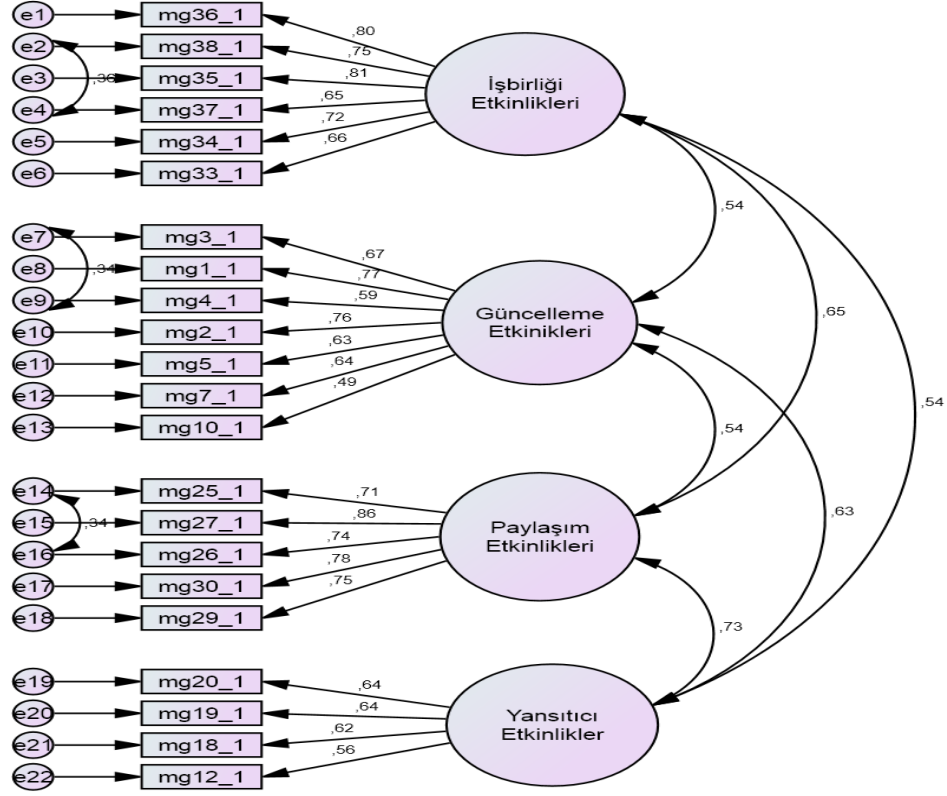
Tablo 10.
Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin DFA Uyum İndeksi Değerleri

İndeks	Modifikasyon öncesi	Modifikasyon sonrası
χ^2	625.1	459,2
Sd	203	200
χ^2/Sd	3.08	2.297
GFI	0.91	0.93
AGFI	0.88	0.91
CFI	0.93	0.95
RMSEA	0.061	0.048
RMR	0.023	0.023
SRMR	0.047	0.042

Elde edilen uyum indeksleri değerlendirilirken ilgili literatür dikkate alınmıştır. İlgili literatürde χ^2/Sd oranının 3’ ten küçük olması mükemmel uyumun, 5’ten küçük olması iyi uyumun olduğunu göstermektedir (Kline, 2010). Ayrıca GFI, AGFI, CFI değerlerinin .90 ve üzeri olması kabul edilebilir bir uyum iyiliği değeri, .95’den büyük olması ise iyi bir uyum iyiliği değerinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .05’in altında olması iyi bir uyum değerini, .08’in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerini göstermektedir (Brown, 2006; Kline, 2011; Şimsek, 2007). Bu kapsamda ilk elde edilen uyum değerleri incelendiğinde kabul edilebilir değerler olduğu görülmektedir. Bu aşamadan sonra bu değerleri iyileştirebilmek için şekilde de görülen 3 modifikasyon yapılmıştır. Bu modifikasyonlardan sonra elde edilen uyum değerlerinin iyileştiği görülmektedir. Modifikasyondan sonraki DFA’da elde edilen değerler incelendiğinde mevcut değerlerin iyi uyumu gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçlar ölçme aracının yapısal geçerliğinin olduğunu ortaya koymuştur.

Şekil 6’ da ölçeğin dört faktörlü modeli ve modelde yer alan faktörler ile o faktörlerde yer alan maddeler arasındaki standardize edilmiş çözümlene değerleri gösterilmektedir. Faktörlerden maddeye doğru çizilen oklar standardize edilmiş

çözümleme değerlerini, dışarıdan maddelere gelen tek yönlü oklar ise hata varyansını göstermektedir. Standardize edilmiş çözümleme değerleri her bir maddenin (gözlenen değişkenin) kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna ilişkin fikir vermektedir (Şimşek, 2007).



Şekil 6. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Standardize Edilmiş Çözümleme (Standardized Solution) Değerleri

Şekil 6' de görüleceği üzere DFA' ya ilişkin her bir maddeye ait standardize çözümleme değerleri. 49 ile . 86 arasında değişmektedir. Ayrıca, tüm faktör-madde ilişkileri. 01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Standardize edilmiş çözümleme değerlerinin yüksek olması AFA ile elde edilen yapının uygunluğunu göstermektedir.

3.3.1.3. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Ölçeğin güvenirlilik analizleri için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Test puanlarının bir alt kestiricisi olarak kullanılan Cronbach Alpha katsayısı ölçek maddelerinin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 111). Ölçeğin iç tutarlılık çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, işbirliği etkinlikleri için .88, güncelleme etkinlikleri için .84,

paylaşım etkinlikleri için .88, yansıtıcı etkinlikler için, .70 iken ölçeğin geneli için .92 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyon katsayıları ise .443 - .656 arasında değişmektedir. Kline (2011) genel olarak güvenirlik katsayısının “.90” civarında mükemmel, “.80” civarında çok iyi, “.70” civarında yeterli, “.50”nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Toplam madde korelasyonuna ilişkin bulgularda ise madde korelasyonlarının .200 üzerinde olması istenen bir durumdur. Gözüm ve Aksayan (2003) toplam madde korelasyonunun negatif olmaması ve en az 0.20 olmasının kabul edilebilir sınır olduğunu belirtmişlerdir. Ölçeğin uyarlaması yapılırken temele alınan De Vries ve arkadaşları (2013)’ nın çalışmasında mesleki gelişim etkinlikleri ölçeğinin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha katsayıları güncelleme etkinlikleri için .75, işbirliği etkinlikleri için .86, yansıtma etkinlikleri için .78 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının iyi düzeyde ve orijinal formla uyumlu olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak uyarlaması yapılan öğretmenlerin okulda mesleki gelişime katılımlarını ölçebilecek mesleki gelişim etkinlikleri ölçeği 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin öğretmenlerin katılım sıklığını belirlemek için dördümlü likert tipi bir skala kullanılmıştır. Maddeler “hiçbir zaman” seçeneğinden başlayarak “her zaman” seçeneğine doğru uzanan 1’den 4’e puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek minimum puan 22, maksimum puan ise 88’dir. Ölçeği puanlama yoluyla elde edilecek yüksek puan, öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Uyarlanan bu ölçeğin faktör yapısına benzer bir yapının Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen ve Gümüş ve arkadaşları (2018) tarafından uyarlanan Öğretmen Mesleki Öğrenme (Teacher Professional Learning) ölçeğinde de ortaya çıktığı görülmektedir. Dört boyut ve 27 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe formunun alt boyutları orijinal forma uygun olarak; *işbirliği*, *yansıtma*, *uygulama* ve *bilgi tabanına ulaşma* şeklinde isimlendirilmiştir. Bilgi tabanına ulaşma olarak isimlendirilen alt boyutun güncelleme etkinliklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde örneklemi ve içerikleri benzer olan ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik çalışmalarında benzer sonuçlar verdiği görülmektedir.

Elde edilen istatistiksel sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu, öğretmenlerin mesleki gelişime katılımını belirlemek için kullanılabilecek bir uygun bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Torff, Sessions ve Brynes'in (2005) geliştirmiş oldukları ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Özer ve Beycioğlu, (2010) tarafından yapılan 6 maddelik tek boyutlu mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği bu araştırmada kullanılmıştır. Torff ve arkadaşları (2005) bu ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 3 aşamalı bir çalışma yapmışlardır. Birinci aşamada uzman görüşüyle 44 maddeden oluşturulan ölçekteki maddelerin ayırt ediciliklerini ortaya koymak için lojistik regresyon yapılarak 9 maddelik ölçek oluşturulmuştur. 9 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında AFA yapılmıştır. AFA sonucunda tek boyutlu 5 maddelik ölçek ortaya çıkarılmıştır. 5 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın üçüncü aşamasında 5 maddelik form için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda χ^2/Sd değeri 5, GFI .96, RMR 7.12, AGFI .86, Bentler and Bonnett's nonnormed fit index .98 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlere göre 5 maddelik ölçeğin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir. Uyarlama çalışmasında Özer ve Beycioğlu, (2010), 9 maddelik orijinal formda yer alan maddeleri öncelikle Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra yapılan AFA yapılarak faktör yapısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. AFA sonucunda 1, 8 ve 9. maddeler elenerek faktör yükleri .433- .827 aralığında olan tek faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Beşli likert 6 maddeden oluşan tek faktörlü ölçeğin Cronbach's Alpha içtutarlılık katsayısı .784 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada analizlerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için ölçme aracına geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Özer ve Beycioğlu, (2010)'nun çalışmalarında elde edilen 6 maddelik ölçek için tekrar yapılacak AFA'nin yanında DFA'nin yapılması da planlanmıştır.

Ölçme aracından elde edilen puanların geçerliliğini ortaya koyabilmek için ölçme aracının yapı geçerliliğinin test edilmesi gerekmektedir. Ölçme araçlarının yapı geçerliliğini test etmek için ise genellikle faktör analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, 119). (Büyüköztürk vd., 2014, 119). Bu araştırmada mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere öncelikli olarak AFA yapılmıştır. AFA için 2016 yılında Elazığ'daki 12 okulda (5 ortaokul 7 lise) çalışmakta olan 164 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11.

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örnekleme Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	85	52
	Kadın	79	48
Okul Kademesi	Ortaokul	74	45
	Lise	90	55
	1-5 yıl	40	24
	6-10 yıl	43	26
Mesleki Kıdem	11-15 yıl	31	19
	16-20 yıl	30	18
	20 yıl üzeri	20	13
Toplam		164	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52'si erkek, % 48'i bayandır. Öğretmenlerin %17'si ilkokulda, %28'i ortaokulda, %55'i ise liselerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin %24'ü 1-5 yıl, %26'sı 6-10 yıl, %19'u 11-15 yıl, %18'i 16-20 yıl, %13'ü 20 yıl üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenler 20 farklı branştaır.

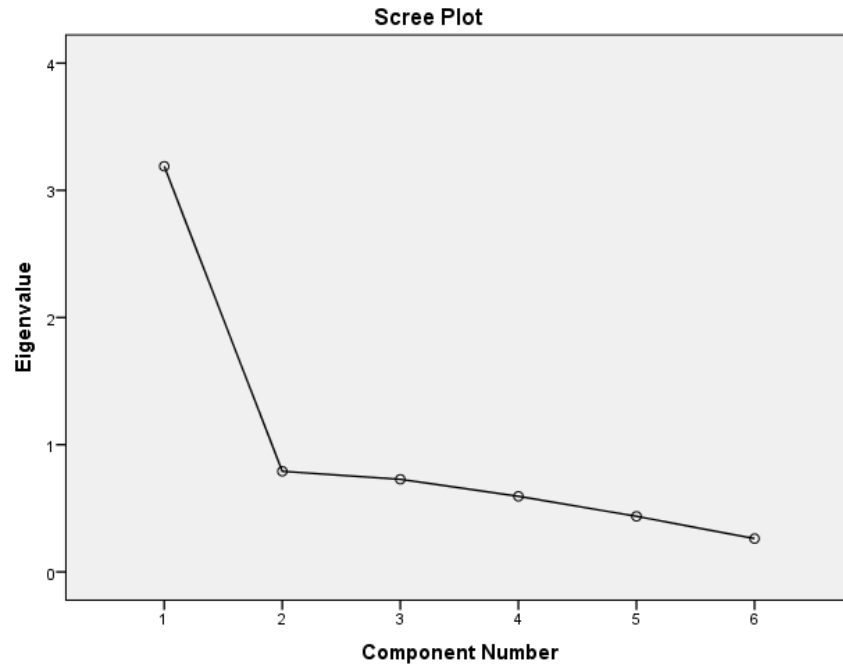
Mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için sıkça kullanılan yöntemlerden biri olan faktör analizi yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014, 119). Bu araştırmada da mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek üzere öncelikli olarak AFA yapılmıştır. AFA farklı bileşenlerden oluştuğu için yapısı tam olarak bilinmeyen yapıları ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Can, 2014, 294). AFA' ya başlamadan önce verilerin analize hazır hale getirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda analizin ön şartı olan normallik, doğrusallık homojenlik sayıltılarının (Can, 2014, 294) karşılanabilmesi için veriler gözden geçirilmiş ve bir takım istatistikî analizler yapılmıştır. Bu kapsamda histogram ve P-P grafikleri aracılığıyla verilerin dağılımı görsel olarak incelenmiştir. Verilere ilişkin z puanları, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları için “ $\mp 1,50$ ” aralığı (Çokluk vd., 2010), z puanları için ise “ $\mp 3,28$ ” aralığı (Field, 2009, 179) dikkate alınmıştır. Bu işlemler sonucunda toplanan verilerden 19'u eksik kodlama, z puanları, çarpıklık ve basıklık katsayıları göz önüne alınarak faktör analizi sürecine girmeden elenmiştir. Yapılan veri düzenleme işlemlerinden sonra elde edilen 145 verinin normallik sayıltısını sağladığına karar verilmiştir. Bunun yanında 145 verinin

örneklem özellikleri düşünüldüğünde homojenlik sayılısını karşıladığı ve faktör analizi için gerekli asgari veri sayısı olan 100' ün (Ho, 2006) üzerinde olduğu görülmektedir.

3.3.2.1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi

Altı maddelik ölçek için yapılan AFA' da KMO katsayısı. 830, olarak hesaplanmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları anlamlı bulunmuştur (293.967, $p=.000$). Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğuna ve eldeki verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Daha sonra ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için temel bileşenler analizi yapılmıştır. AFA yapılırken, dik döndürme tekniklerinden biri olan varimax kullanılmıştır. AFA yapılırken maddelerin ayıklanmasında ve faktör sayısının belirlenmesinde şu ölçütler (Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2010) dikkate alınmıştır:

- * Her faktörde yer alan maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması,
- * Faktör öz değerlerinin 1 ya da 1'in üzerinde olması,
- * Bir maddenin yer aldığı faktörde “.40” ve üzeri faktör yüküne sahip olması,
- * Maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az “.10” ve daha yukarı olması.



Şekil 7. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Yamaç-Birikinti Eğrisi

Faktör yapısını ortaya çıkarmak için öncelikle yamaç-birikinti eğrisi incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin yamaç-birikinti eğrisi şekil 7’de görülmektedir. Yamaç-birikinti eğrisinde tek faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilmiştir. AFA sonuçları tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12.
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör ortak varyansı	Madde toplam korelasyonu
5	,848	,719	,796
4	,839	,704	,792
3	,748	,559	,746
6	,698	,487	,663
2	,611	,371	,646
1	,587	,345	,599
Özdeğer	8.250		
Açıklanan Toplam Varyans	(%53)		

Tablo 12’ deki bulgular incelendiğinde, elde edilen tek faktörün özdeğeri 8.250’ dir ve toplam varyansın %53’ ünü açıklamaktadır. Ölçme aracı tarafından açıklanan toplam varyansın tek faktörlü ölçeklerde % 30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğu, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu durum göz önüne alındığında araştırmadaki tek faktörlü ölçme aracı tarafından açıklanan varyansın yeterli olduğu görülmektedir. Faktör yükleri incelendiğinde 6 maddenin faktör yükleri “.587” ile “.848” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.599” ile “.796” arasında değişmektedir.

3.3.2.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapılan AFA'nın ardından ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğuna ilişkin elde edilen bulguları destekleyebilmek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA yapmak için araştırmanın genel verileri kullanılmıştır. Bu kapsamda ilk toplanan genel verilerden 150 tanesi kullanılmıştır. AFA ve DFA sonucunda elde edilen yapının uyduğu görüldüğünden bu 150 genel veri daha sonra genel analizlerde de tekrar kullanılmıştır.

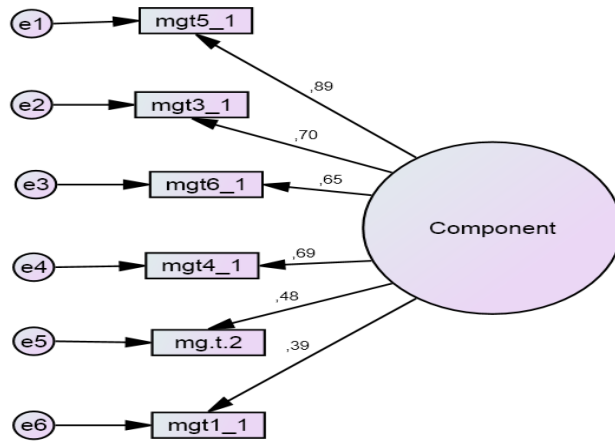
Bu verilerin analizin ön koşulu olan sayıtları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda z puanları, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları için “ $\mp 1,50$ ” aralığı (Çokluk vd., 2010), z puanları için ise “ $\mp 3,28$ ” aralığı (Field, 2009, 179) dikkate alınmıştır. Elde edilen verilerin ön şartları sağladığına karar verilmiştir. Daha sonra analize geçilmiştir. DFA daha önceden, tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk vd., 2010). DFA yapılırken ölçek için uyum değerleri incelenmiştir. Bu uyum değerlendirilirken belli uyum indekslerinden faydalanılmıştır. Bu çalışmada, en sık kullanılan uyum indekslerinden (Kline, 2010), Ki-kare, GFI, AGFI, CFI, RMSEA, SRMR değerleri kullanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda tablo 13’ de verilmiş olan uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır.

Tablo 13.
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Uyum İndeksi Değerleri

İndeks	
χ^2	10.538
Sd	9
χ^2/Sd	1.17
GFI	0.98
AGFI	0.94
CFI	0.99
RMSEA	0.034
RMR	0.031
SRMR	0.036

Elde edilen uyum indeksleri değerlendirilirken ilgili literatür dikkate alınmıştır. Alan yazında bu χ^2/Sd oranının 3' ten küçük olması mükemmel uyumun, 5'ten küçük olması iyi uyumun olduğunu göstermektedir (Kline, 2010). Ayrıca GFI, AGFI, CFI, NNFI değerlerinin .90 ve üzeri olması kabul edilebilir bir uyum iyiliği değeri, .95'den büyük olması ise iyi bir uyum iyiliği değerinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .05'in altında olması iyi bir uyum değerini, .008'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerini göstermektedir (Brown, 2006; Kline, 2011; Şimsek, 2007). Bu kapsamda DFA sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde mevcut değerlerin mükemmel uyumu gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 8'de ölçeğin üç faktörlü modeli ve modelde yer alan faktörler ile o faktörlerde yer alan maddeler arasındaki standardize edilmiş çözümlenme değerleri gösterilmektedir.



Şekil 8. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Standardize Edilmiş Çözümlenme Değerleri

Şekil 8' de görüldüğü gibi DFA' ne ilişkin her bir maddeye ait standardize çözümlenme değerleri .39 ile .89 arasında değişmektedir. Ayrıca, tüm faktör-madde ilişkileri .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Standardize edilmiş çözümlenme değerlerinin yüksek olması AFA' de elde edilen faktör yapısının uygunluğunu göstermektedir.

3.3.2.3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı test maddelerinin ölçmenin

bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 111). Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyon katsayıları ise .599-.796 arasında değişmektedir. Kline (2011) güvenilirlik katsayısının “.90” civarında mükemmel, “.80” civarında çok iyi, “.70” civarında yeterli, “.50”nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Toplam madde korelasyonuna ilişkin bulgularda ise madde korelasyonlarının .200 üzerinde olması gerekmektedir. Gözüm ve Aksayan (2003) toplam madde korelasyonunun negatif olmaması ve en az 0.20 olmasının kabul edilebilir sınır olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yeterli düzeyde olduğundan ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını ölçebilecek olan bu ölçek tek boyutlu ve 6 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin önemli kanıtlar sunmaktadır. Ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin öğretmenlerin algısını belirlemek için beşli likert tipi bir skala kullanılmıştır. Maddeler “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden başlayarak “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine doğru uzanan 1’den 5’e puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek minimum puan 6, maksimum puan ise 30’dur. Ölçeği puanlama yoluyla elde edilecek yüksek puan, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen istatistiksel sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin yeterli kanıtlar sunmaktadır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar ölçeğin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği

Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen KKÖH ölçeği’nin iç tutarlılığını ve yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan çalışmaya Sydney üniversitesi, hemşirelik fakültesinden 201 öğrenci katılmıştır. Fisher ve arkadaşları (2001) daha önceden geliştirilen KKÖH ölçeklerinden seçilen maddelere de yer vererek 93 maddelik bir madde havuzu oluşturmuştur. Daha sonra Delphi tekniği ile uzman görüşü alarak özgün ölçeğin 93 maddesinden 41’ini eleyerek, kalan 52 maddeye faktör analizi yapmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 52 maddenin 10 tanesini atılmış ve kalan 42 madde ile temel bileşenler analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları 42 maddelik ölçeğin

geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Uygulanan AFA sonucunda *özyönetim* (13 madde), *öğrenme isteği* (14 madde) ve *özkontrol* (15 madde) olmak üzere 3 alt boyut ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha katsayıları, özyönetim boyutu için .857, öğrenme isteği için .847, özkontrol becerileri için .830, ölçeğin tamamı için ise .924 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra Fisher ve King (2010) geliştirilen bu ölçeğin güncellenmesine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma kapsamında 227 hemşirelik öğrencisinden ölçeğin 2001 yılında geliştirilen 40 maddelik formu kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizde her bir faktöre ilişkin hesaplanan uyum indeksleri tablo 14’ te görülmektedir.

Tablo 14.
Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Uyum İndeksleri (Fisher & King, 2010)

Uyum İndeksleri	One-factor congeneric model		
	Özyönetim(10 madde)	Öğrenme isteği (9madde)	özkontrol(10 madde)
χ^2/Sd	1,33	1,12	1,64
RMSEA	.039	.024	.054
SRMR	.035	.032	.031
GFI	.96	.97	.95
GFI-AGFI	.023	.020	.028
CFI	.97	.993	.93

Elde edilen uyum indeksleri 29 maddelik 3 faktörlü yapının geçerli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada Fisher ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin kullanılmasının önemli gerekçelerinden birisi bu ölçeğin KKÖH’u ölçen ölçme araçları arasından en sık kullanılanların başında olması gelmesidir. Öncelikle bu ölçeğin Türkçe uyarlamasının yapıldığı çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bu çalışmanın örnekleminin öğretmenler olduğu göz önüne alındığında Şahin ve Erden (2009) tarafından uyarlanan formun kullanılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Şahin ve Erden (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliğini istatistiksel olarak test etmek için, özgün İngilizce ölçek ile Türkçe ölçek, İngilizce Öğretmenliğinin 4.sınıfına devam eden 30 öğrenciye iki hafta ara ile uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin, iki ayrı uygulama puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için veriler 130 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucunda 12 madde madde toplam korelasyon değerleri .30'dan düşük olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Böylece toplam 40 madde üzerinden yapı geçerliğinin hesaplanmasına karar verilmiştir.

Üç faktörlü yapı gösteren ölçekteki faktörlerden birinci faktör ölçeye ilişkin toplam varyansın % 15.1'ni, ikinci faktör % 13.9'unu, üçüncü faktör ise % 13.5'ini açıklamaktadır. Üç faktörün açıkladıkları toplam varyans ise % 42.5' dir. Yapılan varimax faktör döndürme işlemi sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 13 maddeden, ikinci faktörün 16 maddeden, üçüncü faktörün ise 11 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri .28 ile .74 arasındadır. İkinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin .36 ile .67 arasında, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin ise .40 ile .77 arasında değiştikleri görülmektedir. Faktör analizine ilişkin bu sonuçlar orijinali Fisher ve Arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin yapı geçerliği sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Fisher ve Arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen özgün ölçeğin faktörlerine maddelerin içerikleri dikkate alınarak isimlendirme yapılmıştır. Bu bağlamda birinci faktör (13 madde) özyönetim, ikinci faktör (16 madde) öğrenme istekliliği ve üçüncü faktör (11 madde) özkontrol becerileri olarak isimlendirilmiştir.

Bu çalışmada bu ölçek için başlangıçta geçerlik güvenirlik çalışması yapılmaması planlanmamıştır. Ancak pilot çalışma için verilerin toplanması sürecinde bazı analizler yapılmış ve analizler sırasında ölçek maddelerinin içeriğiyle faktörlerinin uyuşmadığı görülmüştür. Bu nedenle mevcut toplanan veri üzerinden tekrar geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Dilsel eşdeğerlik için yeni bir çalışma yapılmamıştır. Yapılacak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için 200 öğretmeninden veri toplanmıştır. Verileri Elazığ şehir merkezinde yer alan 19 okuldan toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15.

KKÖH Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	91	46
	Kadın	109	54
Okul Kademesi	Ortaokul	133	66
	Lise	67	34
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	44	22
	6-10 yıl	44	22
	11-15 yıl	45	23
	16-20 yıl	43	21
	20 yıl üzeri	24	12
Toplam		200	100

KKÖH ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 2016-2017 öğretim yılında Elazığ il merkezinde yer alan 17 okulda çalışan farklı branştaki öğretmenlerden toplam 200 adet veri toplanmıştır. Araştırmayı katılımcılarına ilişkin bilgiler tablo 15'de görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46'sı erkek, % 54'ü bayandır. Öğretmenlerin %66'sı ortaokulda, %34'ü ise liselerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin %22'si 1-5 yıl, %22'si 6-10 yıl, %23'ü 11-15 yıl, %21'i 16-20 yıl, %12'si 20 yıl üzeri kıdeme sahiptir.

Ölçme aracından elde edilen puanların geçerliliğini ortaya koyabilmek için ölçme aracının yapı geçerliliğinin test edilmesi gerekmektedir. Ölçme araçlarının yapı geçerliliğini test etmek için ise genellikle faktör analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, 119). Bu çalışmada *KKÖH ölçeğinin* yapı geçerliliğini belirlemek için öncelikli olarak AFA yapılmıştır. AFA'ya başlamadan önce veriler analize hazır hale getirilmiştir. Çünkü faktör analizinin istenen sonuçları verebilmesi için verilerin en az aralık ölçeğinde olması, normal dağılım göstermesi, korelasyonların yeterli düzeyde olması, örneklemin homojen olması gibi ön şartlar vardır (Can, 2014, 298). Bu kapsamda analizin ön şartı olan normallik ve doğrusallık sayıltılarının karşılanabilmesi için veriler gözden geçirilmiş ve bazı istatistiksel analizler yapılmıştır. Bu bağlamda histogram ve P-P grafikleri aracılığıyla verilerin dağılımı görsel olarak incelenmiştir. Verilere ilişkin z puanları, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve

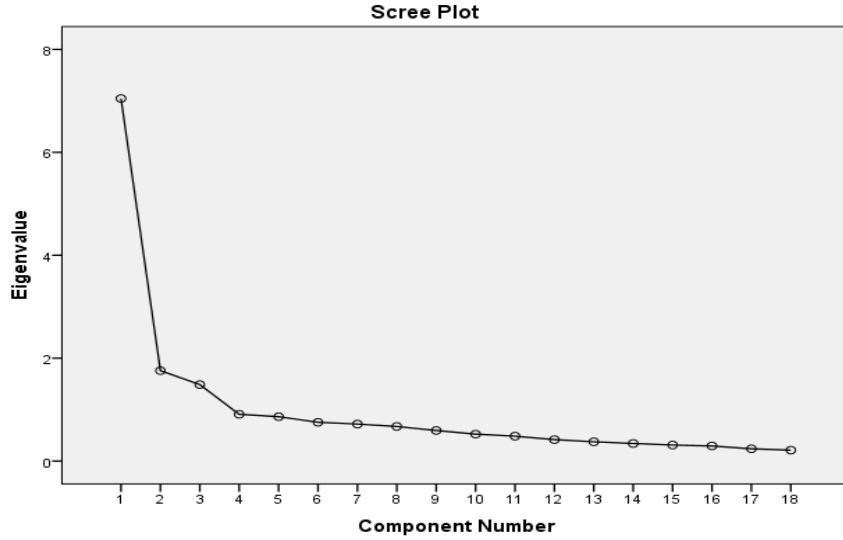
basıklık katsayıları için “ $\bar{F}1,50$ ” aralığı (Çokluk vd., 2010), z puanları için ise “ $\bar{F}3,28$ ” aralığı (Field, 2009, 179) dikkate alınmıştır. Yapılan bu işlemlere bağlı olarak toplanan verilerden 15’si eksik kodlama, kontrol maddesi, çarpıklık ve basıklık katsayıları göz önüne alınarak faktör analizi sürecine girmeden elenmiştir. Ayrıca faktör analizi çalışmalarında örneklem büyüklüğünün de önemli olduğu bilinmektedir. İlgili literatürde örneklem büyüklüğünün asgari olarak 100’ün altında olmaması (Ho, 2006, 207) gerektiği belirtilmektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde örneklem büyüklüğünün asgari şartları sağlamasına dikkat edilmiştir. Bunun yanında örneklem özelliklerinin homojenlik varsayımını desteklediği söylenebilir. Veri sayısı da göz önünde bulundurulduğunda kalan verilerin analiz için gerekli ön şartları sağladığına karar verilmiştir.

3.3.3.1. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi

KKÖH ölçeğinin yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçeğin en güncel formu olan Fisher ve King (2010) tarafından DFA yapılan 29 maddelik formda yer alan maddeler de dikkate alınmıştır. AFA yapılmadan önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla KMO testi yapılmıştır. Analiz sonucunda bu araştırmadan elde edilen veriler için KMO katsayısı .89, olarak hesaplanmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları anlamlı bulunmuştur (1511.855, $p=.000$). Sonuçta elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösteren bu değerlere ulaşılmıştır. Daha sonra ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Ayrıca AFA’da dik döndürme tekniklerinden biri olan ‘Direct Oblimin’ kullanılmıştır. AFA yapılırken, maddelerin ayıklanmasında ve faktör sayısının belirlenmesinde şu ölçütler (Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2010) dikkate alınmıştır:

- * Her faktörde yer alacak maddelerin hem anlam hem de içerik açısından tutarlı olması,
- * Faktör öz değerlerinin 1 ya da 1’in üzerinde olması,
- * Bir maddenin yer aldığı faktörde “.40” ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması,
- * Maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az “.10” ve daha yukarı olması.

Faktör sayısına karar vermek amacıyla öncelikle yamaç-birikinti eğrisine bakılmış 3 faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğe ilişkin yamaç-birikinti eğrisi şekil 9’ da görülmektedir.



Şekil 9. KKÖH Ölçeğinin Yamaç-Birikinti Eğrisi

Başlangıçta 40 madde ile başlanılan analizde yukarıda belirtilen ölçütler göz önünde bulundurularak 22 madde analiz dışı bırakılmıştır. Maddeler atılırken hem istatistiksel olarak hem de içerik olarak incelenerek atılmıştır. Örneğin ölçekte yer alan “öz disiplinliyim”, “atılganım”, “düzenliyim”, “sistemliyim” gibi çoğu tek kelimelik maddeler faktör analizinde birden çok faktörde yük vermekle birlikte anlamsal olarak da sorunlar içerdiğinden uzman görüşüne başvurularak atılmıştır. Bunun yanında bazı maddelere (8,26) ilişkin çarpıklık basıklık katsayıları çok yüksek olduğundan analiz dışında bırakılmıştır. Diğer maddeler ise yukarıda belirtilen ölçütlere uymadığından atılmıştır. AFA’ya ilişkin veriler tablo 16’ da görülmektedir.

Tablo 16.
KKÖH ölçeğine ilişkin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör ortak varyansı	Madde toplam korelasyonu
39	,897			,648	,742
37	,745			,593	,762
40	,738			,612	,773
36	,737			,672	,816
34	,730			,531	,729
38	,692			,608	,773
33	,572			,522	,726
30	,536			,391	,643
14		,833		,671	,778
15		,782		,651	,767
12		,771		,585	,772
13		,736		,642	,770
16		,606		,376	,634
9		,383		,341	,618
5			,779	,685	,835
3			,776	,632	,800
2			,756	,595	,768
7			,725	,534	,739
Özdeğer	7.147	1.668	1.481		
Açıklanan Toplam Varyans (% 57,1)	39.70	9.26	8.23		

Tablo 16’ daki bulgular incelendiğinde faktörlerden özdeğeri 7.147 olan birinci faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %39.70’ unu, özdeğeri 1. 668 olan ikinci faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %8.23’ ini, özdeğeri 1.481 olan üçüncü faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %7,85’ ini, açıkladığı görülmektedir. Üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans %57.10’ olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracı tarafından açıklanan toplam varyansın tek faktörlü ölçeklerde % 30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğu, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu bağlamda araştırmadaki ölçme aracında üç faktör tarafından açıklanan toplam varyansın yeterli olduğu

söylenbilir. Faktör yükleri incelendiğinde Birinci faktörde yer alan 8 maddenin (30, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40) faktör yükleri “.897” ile “.536” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.643” ile “.816” arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan 6 maddenin (19, 12, 13, 14, 15, 16) faktör yükleri “.833” ile “.383” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.618” ile “.778” arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan 4 maddenin (2, 3, 5, 7) faktör yükleri “.779” ile “.725” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.739” ile “.835” arasında değişmektedir.

Yapılan analiz sonucunda ölçek için 18 maddelik 3 boyutlu bir yapının uygun olduğu görülmüştür. Oluşan faktörler madde içeriklerine bakılarak 30,33, 34, 36, 37, 38, 39, 40 maddelerinden oluşan faktör “öz kontrol”, 9, 12, 13, 14, 15, 16 maddelerinden oluşan faktör “öğrenme isteği”, 2, 3, 5, 7 maddelerden oluşan faktör “özyönetim” olarak orijinal formuna uygun şekilde isimlendirilmiştir.

3.3.3.2. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

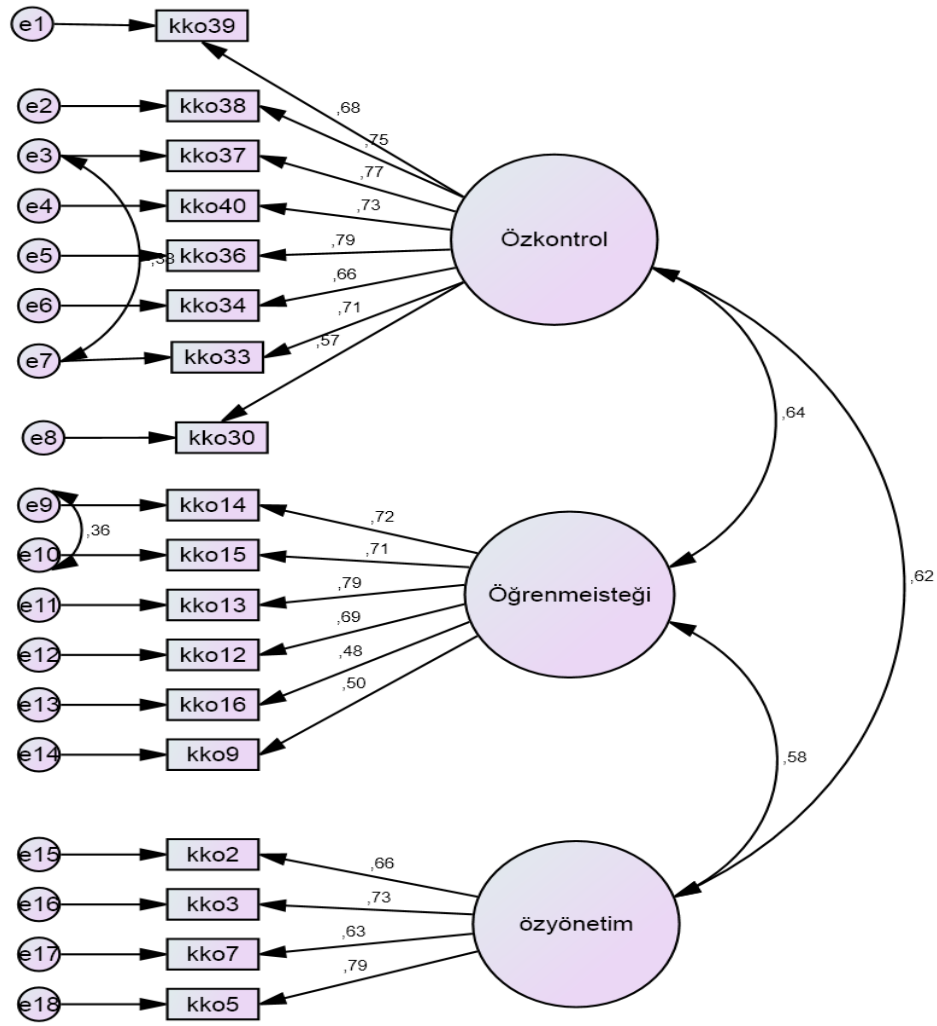
KKÖH ölçeği için yapılan AFA’ nın ardından ölçeğin üç faktörlü yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. AFA’ da elde edilen bu bulguları destekleyebilmek için DFA yapılmıştır. DFA, tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesini sağlayan çok değişkenli bir analizdir (Çokluk vd., 2010). DFA’ da ölçek için bazı uyum değerleri incelenmiştir. Bu uyum değerlendirilirken belli uyum indekslerinden faydalanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında en sık kullanılan uyum indeksleri Ki-kare, GFI, AGFI, CFI, RMSEA, SRMR’ dir (Kline, 2010). Yapılan DFA’ da model uyumunun değerlendirilmesinde bu uyum indekslerinden faydalanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda tablo 17’ de verilmiş olan uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır.

Tablo 17.
KKÖH Ölçeğinin DFA Uyum İndeksi Değerleri

İndeks	Modifikasyon öncesi	Modifikasyon sonrası
χ^2	247.97	214,23
Sd	132	130
χ^2/Sd	1.879	1.648
GFI	0.88	0.90
AGFI	0.84	0.86
CFI	0.92	0.95
RMSEA	0.069	0.059
RMR	0.025	0.023
SRMR	0.058	0.052

Elde edilen uyum indeksleri değerlendirilirken ilgili literatür dikkate alınmıştır. İlgili literatürde χ^2/Sd oranının 3' ten küçük olması mükemmel uyumu, 5'ten küçük olması iyi uyumu göstermektedir (Kline, 2010). Ayrıca GFI, AGFI, CFI değerlerinin .90 ve üzeri olması kabul edilebilir bir uyum iyiliği değeri iken, .95'den büyük olması ise iyi bir uyum iyiliği değerinin göstergesidir. RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .05'in altında olması iyi uyum değerini, .08'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerini göstermektedir (Brown, 2006; Kline, 2011; Şimşek, 2007). Bu kapsamda ilk elde edilen uyum değerleri incelendiğinde kabul edilebilir değerler olduğu görülmektedir. Bu aşamadan sonra bu değerleri iyileştirebilmek için modifikasyon indisleri incelenerek şekilde de görülen 2 modifikasyon yapılmıştır. Bu modifikasyonlardan sonra elde edilen uyum değerlerinin iyileştiği görülmektedir. Modifikasyondan sonraki DFA' da elde edilen değerler incelendiğinde mevcut değerlerin iyi uyumu gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 10' da ölçeğin üç faktörlü modeli ve modelde yer alan faktörler ile o faktörlerde yer alan maddeler arasındaki standardize edilmiş çözümlene değerleri gösterilmektedir. Standardize edilmiş çözümlene değerleri her bir maddenin (gözlenen değişkenin) kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna ilişkin önemli bir göstergedir (Şimşek, 2007).



Şekil 10. KKÖH Ölçeğinin DFA Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri

Şekil 10' da görüleceği üzere DFA' ya ilişkin her bir maddeye ait standardize çözümlene değerleri. 48 ile .79 arasında değişmektedir. Ayrıca, tüm faktör-madde ilişkileri. 01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Standardize edilmiş çözümlene değerlerinin yüksek olması AFA ile elde edilen yapının uygunluğunu göstermektedir.

3.3.3.3. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı test maddelerinin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 111). Ölçeğin iç tutarlılık çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, faktörlerde öz kontrol için .89, öğrenme isteği için .82, öz yönetim için .80 iken ölçeğin geneli için. 91 olarak

hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyon katsayıları ise. 618-835 arasında değişmektedir. Kline (2011) genel olarak güvenilirlik katsayısının “.90” civarında mükemmel, “.80” civarında çok iyi, “.70” civarında yeterli, “.50”nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Toplam madde korelasyonuna ilişkin bulgularda ise madde korelasyonlarının .200’ ün üzerinde olması gerekmektedir. Gözüm ve Aksayan (2003) toplam madde korelasyonunun negatif olmaması ve en az 0.20 olmasının kabul edilebilir sınır olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yeterli ve iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin KKÖH düzeylerini ölçen bu ölçme aracı 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin öğretmenlerin algısını belirlemek için beşli likert tipi bir skala kullanılmıştır. Maddeler “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden başlayarak “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine doğru uzanan 1’den 5’e puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek minimum puan 18, maksimum puan ise 90’dır. Ölçeği puanlama yoluyla elde edilecek yüksek puan, öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen istatistiksel sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu, öğretmenlerin KKÖH düzeylerini belirlemek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu göstermektedir.

3.3.4. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeği

Okul mesleki gelişimin önemli düzeyde gerçekleştiği yerdir (Kwakman, 2003). Bu bağlamda okulun özelliklerinin mesleki gelişim için önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını destekleyecek okul özelliklerini belirlemek için destekleyici okul özellikleri ölçeğinin geliştirilmesine karar verilmiştir. Ancak bu çalışmanın alan yazın kısmında kavramsal olarak da belirtildiği gibi destekleyici okul özelliklerini belirlemek için mesleki öğrenme toplulukları ölçeklerinin kullanılmasının uygun olacağı düşünülebilir. Çünkü bu çalışmadaki destekleyici okul özellikleriyle mesleki gelişimi destekleyen okulun özellikleri vurgulanmıştır. Ancak iki gerekçeden dolayı uyarlanmış mevcut mesleki öğrenme topluluğu ölçeklerinin kullanılmasından vazgeçilmiştir. Bu gerekçelerden birincisi Türkiye’de özellikle mesleki öğrenme topluluklarıyla ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen çarpıcı sonuçlardır. Örneğin Dervişoğulları (2014)’nin çalışmasında mesleki öğrenme topluluğunun boyutlarına ilişkin öğretmenlerin bilgi

sahibi olmadığı ve bu boyutların uygulamada işlevsel olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Öğdem (2015)'in çalışmasında, çalışmada kullanılan mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin ve diğer mesleki öğrenme topluluğu ölçeklerinin bazı boyutlarının Türk okulları bağlamında düşünüldüğünde çalışmadığı ve çalışmayacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde Türkiye’de okulların mesleki öğrenme topluluğu özelliğini gösterdiğini veya böyle bir yapının oluştuğunu söylemek güçtür. Bu nedenle mevcut mesleki öğrenme topluluğu ölçeklerinin kullanılmasının uygun olmadığı düşünülmüştür. Diğer bir gerekçe ise yine araştırmada kullanılan ölçme araçlarından mesleki gelişim etkinlikleri ölçeğinin bazı boyutlarıyla (işbiliği ve paylaşım etkinlikleri) mevcut mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinin bazı boyutlarının (Birlikte Öğrenme ve Uygulama) benzer yapıyı ölçmesinden dolayı yalnızca birisinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu durumda mesleki gelişim etkinlikleri ölçeğinin kullanılmasının gerekli olduğuna karar verilmiştir. Çünkü mesleki gelişim etkinlikleri ölçeği hem işbirliği ve paylaşımaya yönelik birlikte yapılan etkinlikleri içerdiği gibi hem de bireysel olarak yapılan güncelleme ve yansıtma etkinliklerini de içermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarıyla ilgili yapıyı mesleki gelişim etkinlikleri ölçeğinin daha kapsamlı ölçtüğü düşünülmektedir.

Destekleyici okul özellikleri ölçeğinin geliştirilmesine karar verildikten sonra öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarını belirlemek için kullanılan ilgili ölçme araçları incelenerek yeni ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek için madde havuzunun oluşturulması sürecinde İlğan ve arkadaşları (2011) tarafından kullanılan mesleki öğrenme topluluğu ölçeği, Olivier, Hipp ve Huffman (2003) tarafından geliştirilen ve Kalkan (2015) ‘in Türkçeye uyarladığı Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçeği, Olivier, Hipp ve Huffman (2010) tarafından geliştirilen ve Öğdem (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Mesleki Öğrenme Topluluğu Ölçekleri incelenmiştir. Bu ölçekler temele alınarak 40 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeklerde yer alan maddeler Eğitim yönetimi ABD’ de 2 Eğitim Programları ABD den 1 öğretim üyesinin görüşlerine sunularak 32 maddelik denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ölçek formunun anlaşılabilirlik ve dil bakımından gözden geçirilmesi için bir Türkçe öğretmeni ve diğer beş branş öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Burada elde edilen dönütlere göre düzeltmeler yapılarak denemelik ölçek formu hazır hale getirilmiştir.

Destekleyici Okul Özellikleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması için 2016-2017 öğretim yılında Elazığ il merkezinde yer alan 19 (10 ortaokul ve 9 lise) okulda çalışan farklı branştaki 322 öğretmenden veri toplanmıştır.

Tablo 18.

Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örnekleme Yeri Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	170	52
	Kadın	152	48
Okul Kademesi	Ortaokul	172	53
	Lise	150	47
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	54	16
	6-10 yıl	60	19
	11-15 yıl	64	20
	16-20 yıl	64	20
	20 yıl üzeri	84	26
Toplam		322	100

Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler tablo 18’ de görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52’si erkek, % 47’i bayandır. Öğretmenlerin %53’ü ortaokulda, %47’si ise liselerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin %16’sı 1-5 yıl, %19’u 6-10 yıl, %20’si 11-15 yıl, %20’si 16-20 yıl, %26’sı 20 yıl üzeri kıdeme sahiptir.

Tablo 19.

Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmalarının Yapıldığı Örnekleme Yeri Alan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branş	N	%
Türkçe	48	15
Matematik	56	17
Fen Bilimleri	60	18
Sosyal Bilimler	56	17
İngilizce	36	11
Meslek Dersleri	14	4
Sanat/spor	14	4
Din Kültürü	26	8
Bilişim	14	4
Rehberlik	4	1
Toplam	322	100

Tablo 19’da öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı verilmiştir. Öğretmenlerin branş dağılımları %15’i Türkçe, %17’si matematik, %18’i fen bilimleri, %17’si sosyal bilimler, %11’i İngilizce, %4’ü spor-sanat, %8’i din kültürü ve ahlak bilgisi, %4’ü Bilişim teknolojileri ve %1’i rehberlik şeklindedir.

Ölçme aracından elde edilen puanların geçerliliğini ortaya koyabilmek için ölçme aracının yapı geçerliliğinin test edilmesi gerekmektedir. Ölçme araçlarının yapı geçerliliğini test etmek için genellikle faktör analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, 119). Bu araştırmada destekleyici okul özellikleri ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek üzere öncelikli olarak AFA, daha sonra ise DFA yapılmıştır. AFA farklı bileşenlerden oluştuğu için yapısı tam olarak bilinmeyen yapıları ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Can, 2014, 294). Ancak AFA’ ya başlamadan önce veriler analize hazır hale getirilmelidir. Çünkü faktör analizinin istenen sonuçları verebilmesi için verilerin en az aralık ölçeğinde olması, normal dağılım göstermesi, korelasyonların yeterli düzeyde olması, örneklemin homojen olması gibi ön şartlar vardır (Can, 2014, 298). Bu ön şartların sağlanması için histogram ve P-P grafikleri aracılığıyla verilerin dağılımı görsel olarak incelenmiştir. Verilere ilişkin z puanları, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları için “ $\mp 1,50$ ” aralığı (Çokluk vd., 2010), z puanları için ise “ $\mp 3,28$ ” aralığı (Field, 2009, 179) dikkate alınmıştır. Bu kapsamda veri toplama süreci sonunda elde edilen 322 ölçek formundan kontrol maddelerine bakılarak 7 ölçek formu normallik analizleri sonucuna göre de 9 adet ölçek formu daha değerlendirme dışında bırakılmıştır. Dolayısıyla analiz işlemi için 306 ölçek formu kullanılmıştır. Veri sayısı da göz önünde bulundurulduğunda kalan verilerin analiz için gerekli olan normallik sayılısını karşıladığına karar verilmiştir. Ayrıca faktör analizi çalışmalarında örneklem büyüklüğünün de önemli olduğu bilinmektedir. Literatürde örneklem büyüklüğünün asgari olarak 100’ün altında olmaması (Ho, 2006, 207) gerektiği belirtilmektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde örneklem büyüklüğünün de asgari şartları sağladığı söylenebilir. Faktör analizi için gerekli sayılıları sağlayan 306 veri ikiye bölünerek ölçek için AFA ve DFA yapılmıştır.

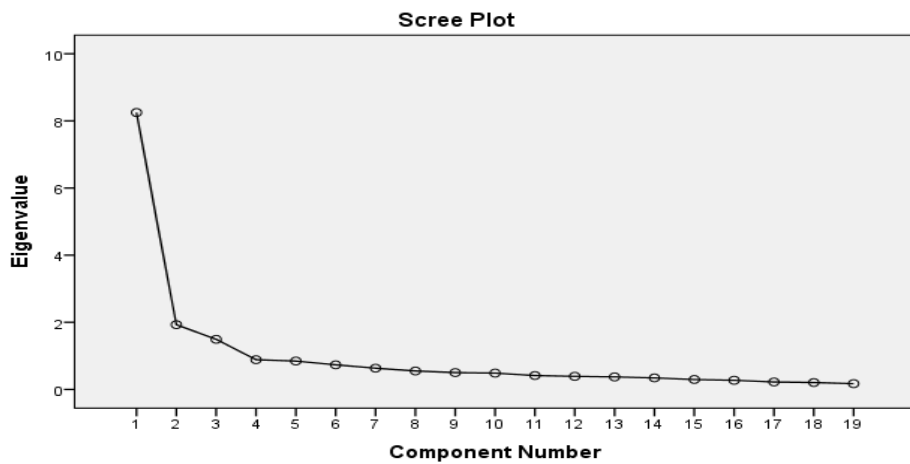
3.3.4.1. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi

AFA yapılmadan önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla KMO testi yapılmıştır. Analiz sonucunda bu araştırmadan elde edilen veriler için KMO katsayısı. 931, olarak hesaplanmıştır. Bartlett küresellik testi ise (5810.015; $p=.000$) anlamlı bulunmuştur. KMO katsayısı örneklem büyüklüğüyle ilgili

bir başka ölçüt olduğundan (Can, 2014, 297) faktör analizinde önemlidir. KMO katsayısının .60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün iyi derece yeterli olduğu söylenebilir. Sonuçta elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösteren bu değerlere ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinden, temel bileşenler analizi yöntemi uygulanmıştır. AFA yapılırken, döndürme tekniklerinden biri olan 'direct oblimin' kullanılmıştır. AFA yapılırken, aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında ve faktör sayısının belirlenmesinde şu ölçütler (Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2010) dikkate alınmıştır:

- * Her faktörde yer alacak maddelerin hem anlam hem de içerik açısından tutarlı olması,
- * Faktör öz değerlerinin 1 ya da 1'in üzerinde olması,
- * Bir maddenin yer aldığı faktörde ".40" ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması,
- * Maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az ".10" ve daha yukarı olması.

Ölçeğin faktör yapısına karar vermede önemli göstergelerden biri yamaç-birikinti eğrisidir. Ölçeğe ilişkin yamaç-birikinti eğrisi şekil 11'de görülmektedir. Faktör sayısına karar vermek için yamaç birikinti eğrisine bakılmış ve 3 faktörlü yapının uygun olacağı düşünülmüştür.



Şekil 11. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin Yamaç-Birikinti Eğrisi

Yapılan ilk üç faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 23, 25, 26, 31, 32, 33) yukarıda değinilen ölçütlere uymadığı

belirlenmiştir. Bu maddelerin sırasıyla elenmesinin ardından tekrarlanan faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20.
Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör ortak varyansı	Madde toplam korelasyonu
4	,923			,755	,852
3	,867			,686	,829
2	,842			,682	,810
1	,828			,559	,734
5	,828			,758	,874
6	,726			,632	,807
24	,560			544	,735
20		,916		,701	,808
19		,851		,724	,827
15		,837		,685	,814
16		,766		,469	,613
17		,733		,716	,837
18		,657		,550	,742
22		,595		,475	,688
14		,510		,358	,627
29			,945	,690	,689
28			,664	,564	,787
30			,641	,624	,796
27			,510	,498	,731
Özdeğer	8.250	1.930	1,492		
Açıklanan Toplam Varyans (% 61,432)	43.42	10.16	7,85		

Tablo 20’ deki bulgular incelendiğinde, önemli olarak belirlenen faktörlerden özdeğeri 8.250 olan birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %43.42’ ini, özdeğeri 1. 930 olan ikincisi faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %10.16’ sını, özdeğeri 1.492 olan üçüncü faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %7,85’ ini, açıkladığı görülmektedir. Üç faktör tarafından açıklanan varyans oranı %61.432’ dir. Ölçme aracı tarafından

açıklanan toplam varyansın tek faktörlü ölçeklerde % 30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğu, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu araştırmadaki ölçme aracında üç faktör tarafından açıklanan toplam varyansın yeterli olduğu görülmektedir. Faktör yükleri incelendiğinde Birinci faktörde yer alan 7 maddenin (1, 2, 3, 4, 5, 6, 24) faktör yükleri “.560” ile “.923” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.734” ile “.874” arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan 8 maddenin (14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22) faktör yükleri “.510” ile “.916” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.627” ile “.837” arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan 4 maddenin (27, 28, 29, 30) faktör yükleri “.510” ile “.945” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.689” ile “.796” arasında değişmektedir.

Yapılan analiz sonucunda ölçek için 19 maddelik 3 boyutlu bir yapının uygun olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda faktörler isimlendirilirken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri ve ilgili literatür dikkate alınmıştır. Bu üç faktörlü yapının birinci faktöründeki maddeler okul yönetiminin desteği ile ilgili olduğundan “*Yönetimsel destek*” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler paydaşlar arası işbirliği ile ilgili olduğundan “*İşbirlikçi yapı*”, üçüncü faktörde yer alan maddeler yapısal destekle ilgili olduğundan “*Yapısal destek*”, olarak adlandırılmıştır.

3.3.4.2. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Destekleyici okul özellikleri ölçeği için yapılan AFA'nın ardından ölçeğin üç faktörlü yapıya sahip olduğuna ilişkin elde edilen bulguları destekleyebilmek amacıyla DFA yapılmıştır. DFA, tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesini sağlayan çok değişkenli bir analizdir (Çokluk vd., 2010). Bu araştırmada DFA ile maddelerin temsil güçleri ve her bir maddenin açıkladığı varyans değerlerine bakılmıştır. DFA yapılırken ölçek için uyum değerleri incelenmiştir. Bu uyum değerlendirilirken belli uyum indekslerinden faydalanılmıştır. Bu uyum indeksleri yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında en sık kullanılan uyum indeksleri olan Ki-kare, GFI, AGFI, CFI, RMSEA, SRMR' dir. (Kline, 2010). Bu çalışmada model uyumunun değerlendirilmesinde bu indekslerden faydalanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda tablo 21' de verilmiş olan uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır.

Tablo 21.
Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeği DFA Uyum İndeksi Değerleri

İndeks	
χ^2	240.466
Sd	149
χ^2/Sd	1.61
GFI	0.867
AGFI	0.83
CFI	0.94
RMSEA	0.064
RMR	0.039
SRMR	0.053

Elde edilen uyum indeksleri değerlendirilirken ilgili literatür dikkate alınmıştır. Alan yazında bu χ^2/Sd oranının 3' ten küçük olması mükemmel uyumun, 5'ten küçük olması iyi uyumun olduğunu göstermektedir (Kline, 2010). Ayrıca GFI, AGFI, CFI değerlerinin .90 ve üzeri olması kabul edilebilir bir uyum iyiliği değeri, .95'den büyük olması ise iyi bir uyum iyiliği değerinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. RMSEA ve SRMR değerlerinin ise .05'in altında olması iyi bir uyum değerini, .08'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerini göstermektedir (Brown, 2006; Kline, 2011; Şimşek, 2007). Bu kapsamda DFA' dan elde edilen değerler incelendiğinde mevcut değerlerin genel olarak iyi uyumu gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar ölçme aracının yapısal geçerliğinin olduğunu ortaya koymuştur.

Şekil 12'de ölçeğin üç faktörlü modeli ve modelde yer alan faktörler ile o faktörlerde yer alan maddeler arasındaki standardize edilmiş çözümlene değerleri gösterilmektedir. Standardize edilmiş çözümlene değerleri her bir maddenin kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna ilişkin bilgi vermektedir (Şimşek, 2007).



Şekil 12. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin DFA Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri

Şekil 12' de görüleceği üzere DFA' ya ilişkin her bir maddeye ait standardize çözümlene değerleri. 45 ile . 86 arasında değişmektedir. Ayrıca, tüm faktör-madde ilişkileri. 01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Standardize edilmiş çözümlene değerlerinin yüksek olması AFA ile elde edilen yapının uygunluğunu göstermektedir.

3.3.4.3. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi:

Ölçeğin güvenilirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı test maddelerinin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 111). Ölçeğin iç tutarlılık çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, faktörlerde yönetimsel destek için .91, işbirlikçi yapı için .89, yapısal destek için .74 iken ölçeğin

geneli için. 92 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyon katsayıları ise. 245-.742 arasında değişmektedir. Kline (2011) güvenilirlik katsayısının “.90” civarında mükemmel, “.80” civarında çok iyi, “.70” civarında yeterli, “.50”nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Toplam madde korelasyonuna ilişkin bulgularda ise madde korelasyonlarının. 200 üzerinde olması gerekmektedir. Gözüm ve Aksayan (2003) toplam madde korelasyonunun negatif olmaması ve en az 0.20 olmasının kabul edilebilir sınır olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yeterli ve iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin okulda mesleki gelişime katılımlarını destekleyen yapıyı ölçebilecek destekleyici okul özellikleri ölçeği 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin öğretmenlerin algısını belirlemek için dörtlü likert tipi bir skala kullanılmıştır. Maddeler “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden başlayarak “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine doğru uzanan 1’den 4’e puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek minimum puan 19, maksimum puan ise 76’dır. Ölçeği puanlama yoluyla elde edilecek yüksek puan, öğretmenlerin mesleki gelişime katılıma ilişkin algılarını okullun destekleyici özelliklerinin olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca elde edilen istatistiksel sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu, öğretmenlerin mesleki gelişime katılıma ilişkin algılarında okulun destekleyici özelliklerinin etkisini belirlemek için kullanılabilir bir ölçme aracıdır.

3.4. Verilerin Toplanması

Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra araştırmanın amacı doğrultusunda genel veriler örnekleme de yer alan okullardan toplanmıştır. Veri toplama sürecinin başlamadan önce hem ölçme araçlarının geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin veri toplamak hem de araştırmanın genel verilerini toplamak için öncelikle ek 8’ deki etik kurul raporu alınmış daha sonra bu raporla birlikte Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak veri toplamak için ek 6’ da belirtilen araştırma izni alınmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilerek gönüllü onama formu ölçme araçlarıyla birlikte katılımcılara sunulmuştur. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına göre olduğu veri toplama sürecinde öğretmenlere ifade edilmiştir. Araştırma verilerinin toplama için ek 7’ de belirtilen 88 okula gidilmiştir. Bu okullar içerisinde 80 okuldan geri dönüş sağlanmıştır. Araştırma verileri ise yaklaşık iki aylık bir süreçte toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada araştırmanın genel analizlerini yapmak için 568 öğretmenden veri toplanmıştır. Genel analizlerin bu verilerle yapılması planlanmıştır. Nicel araştırmalarda kullanılan istatistiksel testlerin parametrik test olması, araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından arzu edilen bir durumdur (Can, 2014). Dolayısıyla bu araştırmada da araştırmanın güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından parametrik testlerin kullanılması planlanmıştır. Ancak parametrik testlerin uygulanabilmesi için verilerin en az aralık ölçeğinde olması, normal dağılım göstermesi ve grup varyanslarının eşit olması sayıltılarının sağlanmış olması gerekmektedir (Can, 2014). Bu sayıltıların sağlanabilmesi içinde verilerin birtakım istatistiki işlemlerden geçmesi gerekmektedir. Bu kapsamda elde edilen veriler analiz edilmeden önce, ters maddeler yeniden kodlanmıştır. Genel veri formunda kontrol maddesi bulunduğundan veriler öncelikle kontrol maddesine göre gözden geirilmifitir. Bunun yanında veri girişinde yanlışlık yapılp yapılmadığı ve maddelerin arpıklık ve basıklık değerlerinin “ $\mp 1,50$ ” aralığında (okluk vd., 2010) olup olmadığı, z puanlarının “ $\mp 3,28$ ” aralığında (Field, 2009, 179) olup olmadığını belirlemek üzere öncelikle betimsel istatistikler yapılmıştır. Veriler öncelikle kayıp ve uç değerler açısından incelenmiştir. Daha sonra ise maddelerin arpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, histogram ve P-P grafikleri aracılığıyla verilerin dağılımı görsel olarak incelenmeye çalışılmıştır. Kontrol maddesi, uç değerler ve diğer betimseller kontrol edilerek 26 veri analiz dışında bırakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kalan 542 veriden oluşan veri seti için arpıklık ve basıklık değerlerinin “ $\mp 1,50$ ” aralığında (okluk vd., 2010), z puanlarının “ $\mp 3,28$ ” aralığında (Field, 2009, 179) olduğu ve uç değer olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla yapılan bu işlemlerden sonra araştırmada yapılacak analizlerin ön şartı olan verilerin normalliğine ilişkin kanıtlar sunulmuştur. Yapılan bu işlemlerden sonra veriler parametrik analizler için hazır hale getirilmifitir.

Tablo.22.

Araştırma Problemlerinin Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma problemi	Veri analizi yöntemleri
1., 3., 5., 7.	Betimsel istatistik (Aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanlar)
2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 6.1, 6.2, 6.3, 8.1, 8.2, 8.3, 8.4	Bağımsız örneklem t testi, tek yönlü Anova, (Scheffe, Dunnett C)
9.1, 9.2, 9.3, 9.4, 9.5	Çoklu doğrusal regresyon Analizi
10.	Aracılık analizi

Tablo 22' de araştırma problemlerinin veri analiz yöntemleri görülmektedir. **Araştırmanın 1., 3., 5. 7. alt problemine** yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmada kullanılan ölçeklerden alınan en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

Araştırmada grup karşılaştırmaları yapılması gereken **2., 4., 6., 8. alt problemlerine** ilişkin verilerin analizi sürecinde iki kategorili grup karşılaştırmalarında *t*-testi, üç ve daha fazla kategorili grup karşılaştırmalarında ise tek yönlü Anova testi kullanılmıştır. *t*- testi yapılmadan önce verilerin testin uygulanabilmesi için gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda *t* testi kullanılan her araştırma problemi için verilerin normal dağılım göstermesi, grup varyanslarının eşitliği ve verilerin birbirinden bağımsız olması (Can, 2014) gibi *t* testi için gerekli ön şartların sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, grup sayılarının parametrik testlerinin gerektirdiği ölçütleri karşıladığı ve verilerin normal dağılıma yakın dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde tek yönlü Anova testi yapılmadan önce verilerin test için gerekli ön şartları karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Anova testinin uygulanabilmesi için bağımlı değişkene ait ölçümlerin en az aralık ölçeğinde olması, bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisiz olması ve bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010; Can, 2014). Anova testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma (Post hoc) testleri kullanılmıştır. Grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda, ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında Scheffe testi, varyansların eşit dağılmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır.

Araştırmanın 9. alt problemine ilişkin verilerin analizi sürecinde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesini sağlayan bir analizdir (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada bir bağımlı değişken ve üç bağımsız değişken bulunduğu için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi bağımlı değişken üzerinde etkisi olan bir takım bağımsız değişken arasındaki ilişkileri açıklayan bir model ortaya koymak veya bu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin derecelerini, bağımlı değişkendeki değişimi açıklamadaki önceliklerini ortaya koymak için yapılmaktadır (Can, 2014). Bu çalışmada mesleki gelişime katılımı ilişkisi olduğu düşünülen mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri bağımsız değişkenlerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çoklu regresyon analizinin standart, aşamalı ve hiyerarşik yaklaşım olmak üzere yaygın olarak kullanılan üç farklı yöntemi vardır (Büyüköztürk, 2010). Bu çalışmada da, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerine ilişkin herhangi bir fikir olmaması sebebiyle standart yaklaşımın kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Standart yaklaşımda, bağımlı değişkendeki açıklanan varyansa anlamlı bir katkısı olup olmasına bakılmaksızın, tüm bağımsız değişkenler birlikte regresyon eşitliğine alınır (Büyüköztürk, 2010).

Regresyon analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin en az eşit aralık ölçeğinde ölçülen sürekli değişkenler olmaları, yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olması, normal dağılım göstermeleri (çoklu regresyon yapılıyorsa çok değişkenli normal dağılım), yordanan değişkenlerin birbirinden bağımsız olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010; Can, 2014). Bu bağlamda çoklu regresyon analizinde, yordayıcı değişkenler arasında çoklu-bağlantılılık (multi-collinearity) sorunuyla karşılaşılabilir. Çoklu bağlantılılık, regresyon analizindeki bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olması şeklinde tanımlanmaktadır. Aralarında yüksek düzeyde korelasyon bulunan bağımsız değişkenlerin regresyon analizine alınması durumunda model, analizden bir bağımsız değişkenin ya da gözlemin çıkarılmasına ya da eklenmesine karşı duyarlı olacak, parametrelerde önemli değişiklikler olabilecektir (Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle çalışmada ele alınan bağımsız değişkenler arasında çoklu-bağlantı sorununun olup olmadığını belirlemek üzere öncelikli olarak bağımsız değişkenler arasındaki ikili

korelasyon katsayıları incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları tablo 23' de verilmiştir.

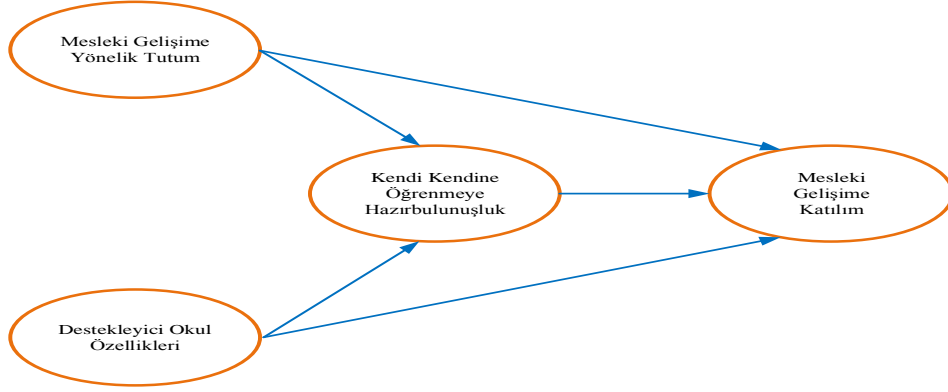


Tablo 23.
Araştırmanın Değişkenlere İlişkin İkili Korelasyon Katsayıları

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Mesleki gelişim etkinlikleri														
2. Güncelleme etkinlikleri	.79**													
3. Yansıtma etkinlikleri	.71**	.48**												
4. Paylaşım etkinlikleri	.79**	.45**	.56**											
5. İşbirliği etkinlikleri	.83**	.48**	.42**	.56**										
6. Mesleki gelişim tutumu	.31**	.39**	.24**	.20**	.14**									
7. KKÖH	.53**	.44**	.52**	.47**	.31**	.32**								
8. Özyönetim	.50**	.48**	.44**	.39**	.30**	.30**	.73**							
9. Öğrenme isteği	.49**	.28**	.44**	.42**	.20**	.25**	.83**	.47**						
10. Özkontrol	.44**	.37**	.43**	.37**	.27**	.27**	.89**	.49**	.58**					
11. Destekleyici okul	.32**	.27**	.19**	.23**	.30**	.23**	.25**	.21**	.16**	.23**				
12. Yönetmel destek	.26**	.23**	.14**	.18**	.22**	.22**	.22**	.16**	.16**	.21**	.87**			
13. İşbirlikçi yapı	.310	.230	.229	.240	.270	.204	.260	.199	.192	.245	.880	.615		
14. Yapısal destek	.23**	.20**	.07*	.12**	.27**	.14**	.10**	.15**	.02	.09*	.73**	.46**	.52**	

Yapılan analizler sonucunda bağımsız değişkenlere ilişkin ikili korelasyon katsayılarının “.01” ile “.88” arasında değiştiği belirlenmiştir. .80’in üzerindeki korelasyon çoklu bağlantı olabileceğini, .90’ın üzerindeki bir korelasyon ise ciddi bir çoklu bağlantı sorununa işaret edebilir (Büyüköztürk, 2010). Ancak yüksek korelasyonların aynı ölçekle alt boyutları arasında olduğu, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin olmadığı görülmektedir. Bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayıları .25 ile .31 arasında değişmektedir. Regresyon analizinde doğrusallık ve normallik varsayımlarının karşılanmasını güçleştiren uç değerler olup olmadığını belirlemek için artık değer grafikleri ve Maholanobis değerleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda araştırma verilerinin çoklu liner regresyon analizi için gerekli koşulları taşıdığına karar verilmiştir.

Araştırmanın 10. alt problemine yanıt bulmak amacıyla aracılık analizi yapılmıştır. Araştırmanın değişkenlerinden KKÖH değişkeninin aracılık rolünü test etmek için SPSS Macro Process yazılım programı kullanılmıştır. Şekil 13’ de görüldüğü gibi bu çalışmada aracı değişken olarak KKÖH seçilmiştir. KKÖH’ nin aracı değişken olarak seçilmesinde ilgili değişkenlerin kuramsal yapıları dikkate alınmıştır. KKÖH mesleki gelişime katılımı ve destekleyici okul ile ilişkisi olduğu bilinmektedir (Liu vd., 2014). Diğer yandan zaten öğrenme, bir süreç olarak kendi kendine öğrenme becerilerini de gerektirmektedir (Knowles, 1975). Ayrıca KKÖH öğrenme için gerekli olan isteği, öğrenme becerileri ve öğrenme sürecinin yönetimini içerdiğinden (Fisher vd., 2001) mesleki gelişime yönelik tutumla da ilişkisi olduğu düşünülmektedir. KKÖ’ nün tanımlanmasında ilgili literatürde öğrenmeyi bireysel olarak ifade etme eğilimi olsa da birçok çalışma KKÖ’ nün örgütsel öğrenmeyle de ilişkisinin olduğunu göstermektedir (Knowles, 1984; Grow, 1991; Brockett & Hiemstra, 1991; Cho, 2002; Costa & Kallick, 2004). Bu özellikleri değerlendirildiğinde hem bireysel hem de örgütsel öğrenmeyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışmada yer alan değişkenler de hem bireysel öğrenme hem de örgütsel öğrenmeye ilişkin değişkenlerdir. Dolayısıyla KKÖH’ nin bu değişkenler arasında aracı rolünün olabileceği düşünüldüğünden aracı değişken olarak belirlenmiştir.



Şekil 13. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Aracılık Modeli

Şekil 13’ de görüldüğü gibi KKÖH’ nin hem mesleki gelişime yönelik tutumla mesleki gelişime katılımı arasındaki aracılığı hem de destekleyici okul özellikleriyle mesleki gelişime katılım arasındaki aracılığı test edilmektedir. Mesleki gelişime yönelik tutumla mesleki gelişime katılım arasında ve destekleyici okul özellikleriyle mesleki gelişime katılım arasında KKÖH’ nin anlamlı bir aracı değişken olup olmadığını test etmek için kullanılacak iki farklı yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birisi sobel testi diğeri ise yeniden benzetim yöntemi ile oluşturulan güven aralıkları (Bootstrapping Confidence Interval)’ dır (Hayes, 2013). Hayes (2013) Sobel testinin varsayımlarının daha katı olduğu ve ayrıca güven aralığı yönteminin istatistiksel olarak daha güçlü sonuçlar verdiği gerekçesine dayanarak ikinci yöntem olan güven aralıkları kullanılmıştır (Preacher & Hayes, 2008; Zhao, Lynch, & Chen, 2010; Hayes, 2013). Bootstrapp tekniği simülasyona dayalı olarak yeni örneklemelerin oluşturulduğu tekniktir. Bu teknikte dolaylı aracılık etkisi 5000 farklı örnekleme test edilerek güven aralıkları oluşturulur (Hayes, 2013). % 95 güven aralıkları içerisinde yani alt düzey (LLCI) ve üst düzey güven aralıkları (ULCI) ‘ nın 0 içermesi aracılık etkisinin anlamsız, 0 içermemesi ise bu etkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (Zhao vd., 2010; Hayes, 2013). Baron ve Kenny (1986) aracılık analizlerinde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı şekilde yordaması gerektiğini belirlemiştir. Ancak Zhao ve arkadaşları ise aracılık analizlerinde böyle bir zorunluluğun olmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da böyle bir zorunluluk dikkate alınmamakla birlikte bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler 9. alt problemin analizlerinde hesaplanmıştır. Analizler yapılmadan önce analizin ön şartları olan normallik, doğrusallık ve bağımlı değişkenler arasındaki çoklu-bağılantılılık (multi-collinearity) sağlayıp sağlamadığının gözden geçirilmesi gerekir (Büyüköztürk, 2010; Can, 2014). Dokuzuncu alt probleme ilişkin analizlerde bu ön şartlar kontrol edildiği için aynı işlemlerin tekrar yapılmasına gerek duyulmamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde alt problemlerin sırasına bağlı olarak analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilecektir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım düzeyini belirlemek için betimsel analizlerden aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım düzeyi tablo 24' de verilmiştir.

Tablo 24.
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Düzeyi

Değişkenler	Ort	Ss	Min	Mak
Güncelleme Etkinlikleri	3.00	.50	1.00	4.00
Yansıtma Etkinlikleri	3.30	.47	1.00	4.00
Paylaşım Etkinlikleri	3.23	.51	1.00	4.00
İşbirliği Etkinlikleri	2.91	.64	1.00	4.00
Toplam	3.08	.42	1.00	4.00

Not: Ort=Ortalama, Ss= Standart sapma, Min=Minimum, Mak= Maksimum

Tablo 24' de görüldüğü gibi öğretmenlerin en sık olarak katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri olan yansıtıcı etkinliklerin ortalaması 3.30 standart sapması .27'dir. Paylaşım etkinliklerinin ortalaması 3.23, standart sapması .51 iken güncelleme etkinliklerinin ortalaması 3.00 standart sapması .50 'dir. Öğretmenlerin en az katıldıkları mesleki gelişim etkinliği olan işbirliği etkinliklerinin ortalaması 2.91, standart sapması .64'tür. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin toplamına katılım ortalaması 3.08, standart sapması .42'dir. Mesleki gelişime katılımı ile ilgili ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime katılım düzeyinin çok yüksek olmadığı söylenebilir. Bunun yanında özellikle işbirliği etkinliklerine ilişkin ortalamaların düşük olması çarpıcı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının cinsiyete, medeni duruma, mesleki kıdeme ve bransa göre gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.2.1. İkinci Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 25' te görülmektedir.

Tablo 25.
Mesleki Gelişime Katılımının Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Güncelleme	Erkek	276	3.03	.51	1,141	,252
Etkinlikleri	Kadın	266	2.98	.48		
Yansıtma Etkinlikleri	Erkek	276	3.25	.47	-2.442	.015*
	Kadın	266	3.35	.47		
İşbirliği Etkinlikleri	Erkek	276	2.91	.64	-,121	,904
	Kadın	266	2.92	.64		
Paylaşım Etkinlikleri	Erkek	276	3.20	.49	-1,186	,236
	Kadın	266	3.25	.53		
Toplam	Erkek	276	3.08	.44	-,440	,660
	Kadın	266	3.09	.41		

*Ort=Aritmetik ortalama, Ss= Standart sapma, * $p < .05$,*

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda, cinsiyet değişkenine göre yalnızca yansıtıcı etkinliklere katılım [$t_{(540)} = -2.442, p < .05$] boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin yansıtıcı etkinliklere katılımına ilişkin ortalama 3.35 iken erkek öğretmenlerin ortalaması 3.25'dir. Elde edilen bulgu kadın öğretmenlerin yansıtıcı etkinliklere erkek öğretmenlerden daha çok katıldığını göstermektedir.

4.2.2. İkinci Alt Problemin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının medeni durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 26' da görülmektedir.

Tablo 26.

Mesleki Gelişime Katılımın Medeni Duruma Göre Değişimine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Güncelleme Etkinlikleri	Evli	438	2.98	.50	-2,464	,014*
	Bekar	104	3.11	.49		
Yansıtma Etkinlikleri	Evli	438	2.91	.63	-.455	.649
	Bekar	104	2.94	.66		
İşbirliği Etkinlikleri	Evli	438	3.22	.51	-,191	,848
	Bekar	104	3.24	.54		
Paylaşım Etkinlikleri	Evli	438	3.28	.47	-1,947	,052
	Bekar	104	3.38	.48		
Toplam	Evli	438	3.07	.42	-1,555	,121
	Bekar	104	3.14	.42		

Not: Ort=Aritmetik ortalama, Ss= Standart sapma, * $p < .05$

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının medeni durumlarına göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre yalnızca güncelleme etkinliklerine katılım [$t_{(540)} = -2.464$, $p < .05$] boyutunda bekar öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılık tespit edilmiştir. Bekar öğretmenlerin güncelleme etkinliklerine katılımına ilişkin ortalama 3.11 iken evli öğretmenlerin ortalaması 2.98'dir.

Bu bulgu, bekar öğretmenlerin güncelleme etkinliklerine daha sık katıldıklarını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu mesleki gelişim için gerekli zaman, maliyet gibi faktörler dikkate alınarak yorumlanmalıdır.

4.2.3. İkinci Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları tablo 27' de görülmektedir.

Tablo 27.
Mesleki Gelişime Katılımın Kıdeme Göre Değişimine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark ^a
Güncelleme Etkinlikleri	Gruplar arası	1,012	4	,253	1,023	,395	
	Gruplar içi	132,756	537	,247			
	Toplam	133,768	541				
Yansıtıcı Etkinlikler	Gruplar arası	2,061	4	,515	2,341	,054	
	Gruplar içi	118,164	537	,220			
	Toplam	120,225	541				
İşbirliği Etkinlikleri	Gruplar arası	3,355		,839	2,086	,081	
	Gruplar içi	215,909		,402			
	Toplam	219,264					
Paylaşım Etkinlikleri	Gruplar arası	2,585	4	,646	2,478	,043*	1-5 > 6-10
	Gruplar içi	140,057	537	,261			
	Toplam	142,643	541				
Toplam	Gruplar arası	1,143	4	,286	1,608	,171	
	Gruplar içi	95,457	537	,178			
	Toplam	96,601	541				

Not: sd=serbestlik derecesi, * $p < .05$, a: Dunnett C testi

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre yalnızca paylaşım etkinliklerine katılımın öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F_{(3, 539)} = 2.478, p < .05$] belirlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyanslar eşit dağılmadığından Dunnett C testi yapılmıştır. Dunnett C testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin paylaşım etkinliklerine katılımına ilişkin ortalaması 3.33 iken mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalaması 3.12'dir. Elde edilen bu bulgu mesleki kıdemi en düşük olan öğretmenlerin paylaşım etkinliklerine diğer bütün gruplardan daha sık katıldığını göstermektedir.

4.2.4. İkinci Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları tablo 28’ de görülmektedir.

Tablo 28.

Mesleki Gelişime Katılımın Branşa Göre Değişimine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark ^a
Güncelleme Etkinlikleri	Gruplar arası	,866	9	,096	,385	,942	
	Gruplar içi	132,902	532	,250			
	Toplam	133,768	541				
Yansıtma Etkinlikleri	Gruplar arası	4,567	9	,507	2,334	,014*	
	Gruplar içi	115,567	532	,217			
	Toplam	120,225	541				
İşbirliği Etkinlikleri	Gruplar arası	9,673	9	1,075	2,728	,004*	
	Gruplar içi	209,591	532	,394			
	Toplam	219,264	541				
Paylaşım Etkinlikleri	Gruplar arası	4,332	9	,481	1,851	,057	
	Gruplar içi	138,311	532	,260			
	Toplam	142,643	541				
Toplam	Gruplar arası	3,121	9	,347	1,973	,040*	-
	Gruplar içi	93,480	532	,176			
	Toplam	96,601	541				

Not: sd=serbestlik derecesi * $p < .05$ *, a: Dunnett C testi

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre yansıtma etkinlikleri [$F_{(3, 539)} = 2.334, p < .05$], işbirliği etkinlikleri [$F_{(3, 539)} = 2.728, p < .05$] alt boyutlarının ve genel mesleki gelişim etkinliklerine katılımın [$F_{(3, 539)} = 1.973, p < .05$] öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyanslar eşit dağılmadığından Dunnett C testi yapılmıştır. Dunnett C testi sonuçlarına göre hangi gruplar arasında farklılık olduğu belirlenememiştir. Ancak grupların ortalamaları değerlendirildiğinde yansıtıcı etkinliklere en sık katılan yabancı dil öğretmenlerinin ortalaması 3.41 iken en az katılan rehberlik öğretmenlerinin ortalaması 2.93’dir. İşbirliği etkinliklerine en sık katılan yabancı dil öğretmenlerinin ortalaması 3.07 iken en az katılan sanat/spor öğretmenlerinin ortalaması 2.63’dir. Mesleki gelişim etkinliklerinin

tümüne ise yine en sık katılan yabancı dil öğretmenlerinin ortalaması 3.19, en az katılan rehberlik öğretmenlerinin ortalaması 2.89'dir. Bu bulgudan ortaya çıkan en dikkat çekici sonuç yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişime katılımlarının diğer branş öğretmenlerinden yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun sebeplerinin irdelenmesi gerekmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum düzeyini belirlemek için betimsel analizlerden aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum düzeyleri tablo 29' da verilmiştir.

Tablo 29.
Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Düzeyleri

Değişkenler	Ort	Ss	Min	Mak
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	4.00	.63	1.00	5.00

Not: Ort=Ortalama, Ss= Standart sapma, Min=Minimum, Mak= Maksimum

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının ortalaması 4.00, standart sapması .63'dür. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlarının olduğunu göstermektedir. Ancak bu olumlu tutumların çok yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkün değildir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyete, medeni duruma, mesleki kıdeme ve branşa göre gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

4.4.1. Dördüncü Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 30' da görülmektedir.

Tablo 30.

Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin *t* Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	Erkek	276	4.01	.67	,333	,740
	Kadın	266	3.99	.60		

Not: Ort=Ortalama, Ss= Standart sapma, * $p < .05$

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan *t* testi sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermemesi hem erkek hem de kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Bu benzerliğin mevcut eğitim sisteminden kaynaklanıp kaynaklanmadığı üzerinde durulması gereken bir konudur.

4.4.2. Dördüncü Alt Problemin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının medeni durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonuçları tablo 31' de görülmektedir.

Tablo 31.

Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Medeni Duruma Göre Değişimine İlişkin *t* Testi Sonuçları

Değişken	Medeni durum	N	Ort	Ss	t	p
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	Evli	438	3.96	.64	-3,364	,001**
	Bekar	104	4.19	.57		

Not: Ort=Ortalama, Ss= Standart sapma, ** $p < .01$

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının medeni durumlarına göre değişip değişmediğini test etmek amacıyla yapılan *t* testi sonucunda, medeni durum değişkenine göre [$t_{(540)} = -3.364, p < .01$] bekar öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılık tespit edilmiştir. Bekar öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarına ilişkin ortalama 4.19 iken evli öğretmenlerin ortalaması 3.96'dür. Bu bulgu, bekar öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının evli öğretmenlerden daha olumlu

olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu mesleki gelişim için gerekli zaman, maliyet gibi faktörler dikkate alınarak yorumlanmalıdır.

4.4.3. Dördüncü Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları tablo 32' de görülmektedir.

Tablo 32.
Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Kıdeme Göre Değişimine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark ^a
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	Gruplar arası	3,242	4	,811	2,398	,088	
	Gruplar içi	213,615	537	,398			
	Toplam	216,857	541				

Not: sd=serbestlik derecesi * $p < .05$

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bulgu öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre değişmediğini göstermektedir.

4.4.4. Dördüncü Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları tablo 33'de görülmektedir.

Tablo 33.
Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Branşa Göre Değişimine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark ^a
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	Gruplar arası	3,015	9	,335	,833	,586	
	Gruplar içi	213,842	532	,402			
	Toplam	216,857	541				

* $p < .05$

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, farklı branştaki öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişim bütün öğretmenler için gerekli olmakla birlikte branşa göre mesleki gelişimin biçimi, mesleki gelişime ayrılan zaman, maliyet gibi faktörler farklılaşmaktadır. Bu nedenle ortaya çıkan bu durumların öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülmüştür. Ancak tutumların benzer olması yine mevcut sistemin dinamikleri dikkate alınarak tartışılmalıdır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin KKÖH düzeylerini belirlemek için betimsel analizlerden aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğretmenlerin KKÖH düzeyleri tablo 34' te verilmiştir.

Tablo 34.
Öğretmenlerin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Değişkenler	Ort	Ss	Min	Mak
Öğrenme İsteği	4.33	.50	1.00	5.00
Özkontrol Becerileri	4.26	.51	1.00	5.00
Özyönetim	4.00	.58	1.00	5.00
Toplam	4.23	.44	1.00	5.00

Not: Ort=Ortalama, Ss= Standart sapma, Min=Minimum, Mak= Maksimum

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin KKÖH düzeylerine ilişkin ortalaması 4.23 standart sapması .44'dür. Öğretmenlerin KKÖH'lerinin alt boyutlarından en yüksek ortalamaya sahip olan öğrenme isteği alt boyutunun ortalaması 4.33, standart sapması .50'dir. Öğretmenlerin KKÖH'lerinin alt boyutlarından en düşük ortalamaya sahip olan özyönetim alt boyutunun ortalaması ise 4.00, standart sapması .58'dir. Ortalaması yüksek olan bir diğer boyut olan öz kontrol boyutunun ortalaması 4.00, standart sapması .58'dir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin cinsiyete, mesleki kıdeme ve bransa göre gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir

4.6.1. Altıncı Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonuçları tablo 35' te görülmektedir.

Tablo 35.
KKÖH Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin *t* Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Öz yönetim	Erkek	276	3.98	.59	-.929	.353
	Kadın	266	4.02	.57		
Öğrenme isteği	Erkek	276	4.31	.52	-1.139	.255
	Kadın	266	4.36	.49		
Öz kontrol	Erkek	276	4.23	.52	-1,479	.140
	Kadın	266	4.29	.50		
Toplam	Erkek	276	4.20	.44	-1,485	.138
	Kadın	266	4.25	.43		

Not: Ort=Ortalama, Ss= Standart sapma, * $p < .05$

Öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan *t* testi sonuçlarına göre KKÖH'lerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu hem erkek

öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin KKÖH' lerinin benzer düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgunun örnekleme özgü olup olmadığının ortaya çıkarılabilmesi için başka araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması uygun olacaktır.

4.6.2. Altıncı Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları tablo 36'da görülmektedir.

Tablo 36.

KKÖH Düzeylerinin Kıdeme Göre Değişimine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark ^a		
Öz yönetim	Gruplar arası	,974	4	,243					
	Gruplar içi	179,776	537	,335				,727	,574
	Toplam	180,750	541						
Öğrenme İsteği	Gruplar arası	,647	4	,162					
	Gruplar içi	136,298	537	,254				,637	,636
	Toplam	136,944	541						
Öz kontrol	Gruplar arası	,922	4	,231					
	Gruplar içi	140,719	537	,262				,880	,476
	Toplam	141,641	541						
Toplam	Gruplar arası	,527	4	,132					
	Gruplar içi	102,216	537	,190					,597
	Toplam	102,743	541						

* $p < .05$

Öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi sonucunda KKÖH düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.6.3. Altıncı Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Anova testi sonuçları tablo 37' de görülmektedir.

Tablo 37.
KKÖH Düzeylerinin Branşa Göre Değişimine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark ^a
Öz yönetim	Gruplar arası	6,998	9	,778	2,381	,012*	
	Gruplar içi	173,752	532	,327			
	Toplam	180,750	541				
Öğrenme İsteği	Gruplar arası	2,464	9	,274	1,083	,636	
	Gruplar içi	134,480	532	,253			
	Toplam	136,944	541				
Öz kontrol	Gruplar arası	2,207	9	,245	,935	,476	
	Gruplar içi	139,435	532	,262			
	Toplam	141,641	541				
Toplam	Gruplar arası	2,560	9	,284	1,510	,597	
	Gruplar içi	100,183	532	,188			
	Toplam	102,743	541				

Not: * $p < .05$, α : Scheffe

Öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre KKÖH'un özyönetim alt boyutuna ilişkin gruplar arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir [$F_{(3, 539)} = 2.381$, $p < .05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyanslar eşit dağıldığından post Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre hangi gruplar arasında farklılık olduğu belirlenememiştir. Ancak grupların ortalamaları değerlendirildiğinde özyönetim alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan matematik öğretmenlerinin ortalaması 4.14 iken ortalaması en düşük olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin ortalaması 3.68'dir. Elde edilen bu bulgunun değerlendirilebilmesi için KKÖH' nin ne olduğunun iyi irdelenmesi gerekir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerini belirlemek için betimsel analizlerden aritmetik

ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeyleri tablo 38’ de verilmiştir.

Tablo 38.
Öğretmenlerin Destekleyici Okul Özelliklerine İlişkin Algı Düzeyleri

Değişkenler	Ort	Ss	Min	Mak
Yönetimsel destek	2.98	.58	1.00	4.00
İşbirlikçi yapı	3.02	.50	1.00	4.00
Yapısal destek	2.61	.63	1.00	4.00
Toplam	2.92	.46	1.00	4.00

Not: Ort=Ortalama, Ss= Standart sapma, Min=Minimum, Mak= Maksimum

Tablo 38’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeyleri ilişkin genel ortalaması 2.92 standart sapması .46’dır. Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin en olumlu olduğu alt boyut olan işbirlikçi yapının ortalaması 3.02 standart sapması .50’dir. Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin en olumsuz alt boyut olan yapısal desteğin ortalaması 2.61 standart sapması .63’dür. Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin kısmen yüksek olduğu bir diğer boyut olan yönetimsel desteğin ortalaması 2.98, standart sapması .58’dir. Elde edilen bulgu değerlendirildiğinde öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu bağlamda öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının düşük olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerinin yapısal destek boyutuna ilişkin algılarının oldukça düşük olması çarpıcı bir bulgudur.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete, öğretim kademesine, mesleki kıdeme ve branşa göre gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir

4.8.1. Sekizinci Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 39' da görülmektedir.

Tablo 39.

Destekleyici Okul Özelliklerine İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Yönetmel destek	Erkek	276	2.98	.60	-,162	,871
	Kadın	266	2.99	.56		
İşbirlikçi Yapı	Erkek	276	3.02	.50	-.062	.950
	Kadın	266	3.02	.50		
Yapısal Destek	Erkek	276	2.64	.63	1,249	,212
	Kadın	266	2.58	.62		
Toplam	Erkek	276	2.92	.47	,251	,802
	Kadın	266	2.91	.46		

Not: Ort=Ortalama, Ss= Standart sapma, * $p < .05$,

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yani hem erkek öğretmenlerin hem de kadın öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları benzerdir.

4.8.2. Sekizinci Alt Problemin Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin çalıştıkları öğretim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları tablo 40' da görülmektedir.

Tablo 40.
Destekleyici Okul Özelliklerine İlişkin Algı Düzeylerinin Öğretim Kademesine Göre Değişimine İlişkin *t* Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort	Ss	t	p
Yönetmel destek	Ortaokul	276	3.06	.57	3,327	,001**
	Lise	266	2.90	.58		
İşbirlikçi Yapı	Ortaokul	276	3.10	.46	3.811	.000**
	Lise	266	2.94	.52		
Yapısal Destek	Ortaokul	276	2.60	.63	-,568	,570
	Lise	266	2.63	.63		
Toplam	Ortaokul	276	2.98	.44	3,072	,002**
	Lise	266	2.86	.49		

Not: Ort=Ortalama, Ss= Standart sapma, * $p < .01$.

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin çalıştıkları öğretim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonucunda öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin çalıştıkları öğretim kademesine göre yönetmel destek boyutunda [$t_{(540)} = 3.327, p < .01$], işbirlikçi yapı boyutunda [$t_{(540)} = 3.811, p < .01$] ve ölçeğin toplamında [$t_{(540)} = 3.072, p < .01$] ortaokulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ortaokulda çalışan öğretmenlerin yönetmel destek boyutuna ilişkin algılarının ortalaması 3.06 iken lisede çalışan öğretmenlerin ortalaması 2.90'dir. Ortaokulda çalışan öğretmenlerin işbirlikçi yapı boyutuna ilişkin algılarının ortalaması 3.10 iken lisede çalışan öğretmenlerin ortalaması 2.94'dir. Ortaokulda çalışan öğretmenlerin ölçeğin tamamına ilişkin algılarının ortalaması 2.98 iken lisede çalışan öğretmenlerin ortalaması 2.86'dir. Elde edilen bu bulgu genel olarak ortaokulda çalışan öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının lisede çalışan öğretmenlerin algılarından daha olumlu olduğunu göstermektedir.

4.8.3. Sekizinci Alt Problemin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonuçları tablo 41' de görülmektedir.

Tablo 41.
Destekleyici Okul Özelliklerine İlişkin Algı Düzeylerinin Kıdeme Göre Değişimine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark ^a
Yönetmel Destek	Gruplar arası	1,222	4	,305	,905	,461	
	Gruplar içi	181,189	537	,337			
	Toplam	182,411	541				
İşbirlikçi Yapı	Gruplar arası	,620	4	,155	,627	,644	
	Gruplar içi	132,698	537	,247			
	Toplam	133,317	541				
Yapısal Destek	Gruplar arası	6,388	4	1,597	4,161	,003**	16-20 > 6-10
	Gruplar içi	206,099	537	,384			21 yıl ve üzeri > 6-10
	Toplam	212,488	541				
Toplam	Gruplar arası	,320	4	,080	,368	,831	
	Gruplar içi	116,620	537	,217			
	Toplam	116,940	541				

Not: * $p < .01$, a: Scheffe

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre yalnızca yapısal destek alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir [$F_{(3, 539)} = 4.161, p < .01$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyanslar eşit dağıldığından post Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 16-20 yıl olan ve mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan gruplar ile mesleki kıdemi 6-10 yıl olan grupların anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yapısal destek boyutuna ilişkin en olumlu algı düzeyine mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler sahiptir ve ortalaması 2.74'dür. Olumlu algıya sahip ikinci grup olan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ise 2.69'dur. Yapısal destek boyutuna ilişkin en olumsuz algı düzeyine sahip grup mesleki kıdemi 6- 10 yıl olan öğretmenlerdir ve ortalaması 2.43'dür. Elde edilen bulgu öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerinin yapısal destek boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre farklılaştığını gösterse de grup ortalamalarına bakıldığında aslında yapısal desteğe ilişkin algıların olumsuz olduğu

görülmektedir. Bu nedenle yapısal desteğe ilişkin temel sorunların irdelenmesi gerekmektedir.

4.8.4. Sekizinci Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonuçları tablo 42’ de verilmiştir.

Tablo 42.

Destekleyici Okul Özelliklerine İlişkin Algı Düzeylerinin Branşa Göre Değişimine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Değişkenler		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark ^a
Yönetmel Destek	Gruplar arası	3,085	9	,343	1,017	,425	
	Gruplar içi	179,326	532	,337			
	Toplam	182,411	541				
İşbirlikçi Yapı	Gruplar arası	4,022	9	,447	1,839	,059	
	Gruplar içi	129,296	532	,243			
	Toplam	133,317	541				
Yapısal Destek	Gruplar arası	6,388	9	,759	1,963	,042*	
	Gruplar içi	206,099	532	,387			
	Toplam	212,488	541				
Toplam	Gruplar arası	2,767	9	,307	1,433	,171	
	Gruplar içi	114,173	532	,215			
	Toplam	116,940	541				

Not: * $p < .05$, a: Scheffe

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin sadece yapısal destek alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$F_{(3, 539)} = 1.963, p < .05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyanslar eşit dağıldığından post Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenememiştir. Ancak grupların ortalamaları değerlendirildiğinde yapısal destek alt boyutuna ilişkin en olumlu algıya sahip olan fen öğretmenlerinin ortalaması 2.75 iken en olumsuz algıya sahip olan sanat/spor öğretmenlerinin ortalaması 2.47'dir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında mesleki gelişim etkinliklerine katılımı etkisi olduğu düşünülen, mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin tümüne ve alt boyutları olan güncelleme, yansıtma, işbirliği, paylaşma etkinliklerine katılımlarını ne şekilde yordadığı incelenmiştir.

4.9.1. Dokuzuncu Alt Problemin Güncelleme Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Bulguları

Mesleki gelişim etkinliklerine katılımı etkisi olduğu düşünülen, mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin alt boyutu olan güncelleme etkinliklerine katılımlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 43' de görülmektedir.

Tablo 43.
Güncelleme Etkinliklerine Katılıma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p
Sabit	,217	,198	-	1,094	,274
Mesleki gelişim Tutumu	,200	,031	,255	6,492	,000**
Kendi Kendine Öğrenme	,374	,045	,328	8,331	,000**
Destekleyici Okul	,138	,041	,129	3,370	,001**
R= 0,528	R ² = 0,28				
F ₍₃₋₅₃₈₎ =69,313	p=0,000				

Not: R=Korelasyon katsayısı, R²=Açıklanan varyans oranı, B= regresyon katsayısı, β = standartlaştırılmış regresyon katsayısı sh=standart hata, ** p < .01.

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenleri birlikte, güncelleme etkinliklerine katılım ile anlamlı bir ilişki (R=0,528, R²=0,28) sergilemişlerdir (F₍₃₋₅₃₈₎ =69,313, p<0,01). Söz konusu üç değişken, birlikte, güncelleme etkinliklerine katılıma ilişkin öğretmen görüşlerindeki değişimin %28'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin güncelleme etkinliklerine katılım üzerindeki görece önem sırası, KKÖH (β =,328), mesleki gelişime yönelik tutum (β =,255), destekleyici okul özellikleri (β =,129) dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerin tümünün güncelleme etkinliklerine katılım üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin güncelleme etkinliklerine katılımında mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri etkili olduğu söylenebilir.

4.9.2. Dokuzuncu Alt Problemin Yansıtıcı Etkinlikler Boyutuna İlişkin Bulguları

Mesleki gelişim etkinliklerine katılımında etkisi olduğu düşünülen, mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin alt boyutu olan yansıtıcı etkinliklerine katılımlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 44' te görülmektedir.

Tablo 44.
Yansıtıcı Etkinliklere Katılıma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	,700	,188	-	3,734	,000**
Mesleki gelişim Tutumu	,058	,029	,074	1,894	,059
Kendi Kendine Öğrenme	,528	,042	,488	12,445	,000**
Destekleyici Okul	,051	,039	,050	1,308	,191
R= 0,532	R ² = 0,28				
F ₍₃₋₅₃₈₎ =70,896	p=0,000				

Not: R=Korelasyon katsayısı, R²=Açıklanan varyans oranı, B= regresyon katsayısı, β = standartlaştırılmış regresyon katsayısı sh=standart hata, ** p < .01.

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenleri birlikte yansıtıcı etkinliklerine katılım ile anlamlı bir ilişki (R=0,532, R²=0,28) sergilemişlerdir (F₍₃₋₅₃₈₎=70,896, p<0,01). Söz konusu üç değişken, birlikte, yansıtıcı etkinliklerine katılıma ilişkin öğretmen görüşlerindeki değişimin %28'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin yansıtıcı etkinliklerine katılım üzerindeki görece önem sırası, KKÖH (β =,488), mesleki gelişime yönelik tutum (β =,074), destekleyici okul özellikleri (β =,050) dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden yalnızca KKÖH yansıtıcı etkinliklere katılım üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin yansıtıcı etkinliklere katılımlarında mevcut değişkenler içerisinde etkisi en yüksek olan KKÖH'dur.

4.9.3. Dokuzuncu Alt Problemin Paylaşım Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Bulguları

Mesleki gelişim etkinliklerine katılımında etkisi olduğu düşünülen, mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin alt boyutu olan paylaşım etkinliklerine katılımlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 45' de görülmektedir.

Tablo 45.
Paylaşım Etkinliklerine Katılıma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	,603	,211	-	2,856	,004
Mesleki gelişim Tutumu	,032	,033	,040	,986	,325
Kendi Kendine Öğrenme	,505	,048	,428	10,559	,000**
Destekleyici Okul	,124	,044	,132	2,840	,005**
R= 0,484	R ² = 0,23				
F ₍₃₋₅₃₈₎ =54,814	p=0,000				

Not: R=Korelasyon katsayısı, R²=Açıklanan varyans oranı, B= regresyon katsayısı, β = standartlaştırılmış regresyon katsayısı sh=standart hata, ** p < .01.

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenleri birlikte, paylaşım etkinliklerine katılım ile anlamlı bir ilişki (R=0,484, R²=0,23) sergilemişlerdir (F₍₃₋₅₃₈₎=54,814, p<0,01). Söz konusu üç değişken, birlikte, paylaşım etkinliklerine katılım ile ilişkin öğretmen görüşlerindeki değişimin %23'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin güncelleme etkinliklerine katılım üzerindeki görece önem sırası, KKÖH (β =,428), destekleyici okul özellikleri (β =,132), mesleki gelişime yönelik tutum (β =,040), dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden KKÖH ve destekleyici okul özelliklerinin paylaşım etkinliklerine katılım üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin paylaşım etkinliklerine katılımında KKÖH ve destekleyici okul özelliklerinin etkili olduğunu göstermektedir.

4.9.4. Dokuzuncu Alt Problemin İşbirliği Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Bulguları

Mesleki gelişim etkinliklerine katılımında etkisi olduğu düşünülen, mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin alt boyutu olan işbirliği etkinliklerine katılımlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 46' da görülmektedir.

Tablo 46.
İşbirliği Etkinliklerine Katılıma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	,397	,276	-	1,438	,151
Mesleki gelişim Tutumu	-,008	,043	,008	,198	,843
Kendi Kendine Öğrenme	,364	,062	,249	5,829	,000**
Destekleyici Okul	,323	,057	,236	5,665	,000**
R= 0,386	$R^2 = 0,15$				
$F_{(3-538)} = 31,335$	$p=0,000$				

Not: R=Korelasyon katsayısı, R^2 =Açıklanan varyans oranı, B= regresyon katsayısı, β = standartlaştırılmış regresyon katsayısı sh=standart hata, ** $p < .01$.

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenleri birlikte, işbirliği etkinliklerine katılım ile anlamlı bir ilişki ($R=0,386$, $R^2=0,15$) sergilemişlerdir ($F_{(3-538)} = 31,335$, $p < 0,01$). Söz konusu üç değişken, birlikte, işbirliği etkinliklerine katılım ile ilişkin öğretmen görüşlerindeki değişimin %15'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin işbirliği etkinliklerine katılım üzerindeki görece önem sırası, KKÖH ($\beta=,249$), destekleyici okul özellikleri ($\beta=,236$), mesleki gelişime yönelik tutum ($\beta=,008$), dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden KKÖH ve destekleyici okul özelliklerinin işbirliği etkinliklerine katılım üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Mevcut bulgu öğretmenlerin işbirliği etkinliklerine katılımlarında KKÖH ve destekleyici okul özelliklerinin önemli olduğunu göstermektedir.

4.9.5. Dokuzuncu Alt Problemin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Tümüne İlişkin Bulguları

Mesleki gelişim etkinliklerine katılımında etkisi olduğu düşünülen, mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin tümüne katılımlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 47' de görülmektedir.

Tablo 47.
Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Geneline Katılıma İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	,442	,162	-	2,723	,007
Mesleki gelişim Tutumu	,083	,025	,125	3,309	,002**
Kendi Kendine Öğrenme	,429	,037	,442	11,689	,000**
Destekleyici Okul	,169	,033	,186	5,056	,000**
R= 0,577	R ² = 0,34				
F ₍₃₋₅₃₈₎ =89,433	p=0,000				

Not: R=Korelasyon katsayısı, R²=Açıklanan varyans oranı, B= regresyon katsayısı, β = standartlaştırılmış regresyon katsayısı sh=standart hata, ** p < .01.

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenleri birlikte, mesleki gelişim etkinliklerinin tümüne katılım ile anlamlı bir ilişki (R=0,577, R²=0,34) sergilemişlerdir (F₍₃₋₅₃₈₎ =96,609, p<0,01). Söz konusu üç değişken, birlikte, mesleki gelişim etkinliklerine katılıma ilişkin öğretmen görüşlerindeki değişimin %34'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım üzerindeki görece önem sırası KKÖH (β =,442), destekleyici okul özellikleri (β =,186), mesleki gelişime yönelik tutum (β =,125) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerin tamamının, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarında anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında mesleki gelişime yönelik tutumlarının KKÖH' lerinin ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının önemli olduğunu göstermektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problem kapsamında KKÖH' nin mesleki gelişime yönelik tutum ile mesleki gelişime katılım arasında ve destekleyici okul özellikleri ile mesleki gelişime katılım arasında bir aracı değişken olup olmadığının test edilmesi amaçlanmıştır. KKÖH' nin mesleki gelişime yönelik tutum ile mesleki gelişime katılım arasında ve destekleyici okul özellikleri ile mesleki gelişime katılım arasında bir aracı değişken olup olmadığını test etmek için basit aracılık analizi yapılmıştır. İki modelin test edildiği analizin ilk basamağında KKÖH' nin, mesleki gelişime yönelik tutum ile mesleki

gelişime katılım arasında aracılığı test edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 48’ de görülmektedir.

Tablo 48.

KKÖH’un Mesleki Gelişime Yönelik Tutum İle Mesleki Gelişime Katılım Arasındaki Aracılık Rolüne İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	β	sh	t	p	Güven aralığı	
					LLCI	ULCI
Mesleki gelişime yönelik tutum						
Toplam etki	.26	.04	6,15	.000**	.1764	.3420
Doğrudan etki	.13	.03	3,30	.001**	.0528	.2070
Dolaylı etki	.13	.02			.0832	.1816

Not: β = standartlaştırılmış regresyon katsayısı sh=standart hata, LLCI= alt düzey güven aralığı, ULCI= üst düzey güven aralığı, ** $p < .01$.

Analiz sonucunda mesleki gelişime yönelik tutum ile mesleki gelişime katılım arasındaki toplam etki büyüklüğünün ($\beta=.26$, $sh=.04$, $p<0,01$), doğrudan etki büyüklüğünün ($\beta=.13$, $sh=.03$, $p<0,01$) ve dolaylı etki büyüklüğünün ($\beta=.13$, $sh=.02$, $p<0,01$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. %95 oranında yanlışlığı düzeltilmiş güven aralıklarının(CI) sıfırı içermemesi (Zhao vd., 2010; Hayes, 2013) CI (.0832, .1816), KKÖH’ nin mesleki gelişime yönelik tutum ile mesleki gelişime katılım arasındaki ilişkide aracı rol oynadığını göstermektedir.

Analizin ikinci basamağında KKÖH ‘un, destekleyici okul özellikleri ile mesleki gelişime katılım arasındaki aracılığı test edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 49’ da görülmektedir.

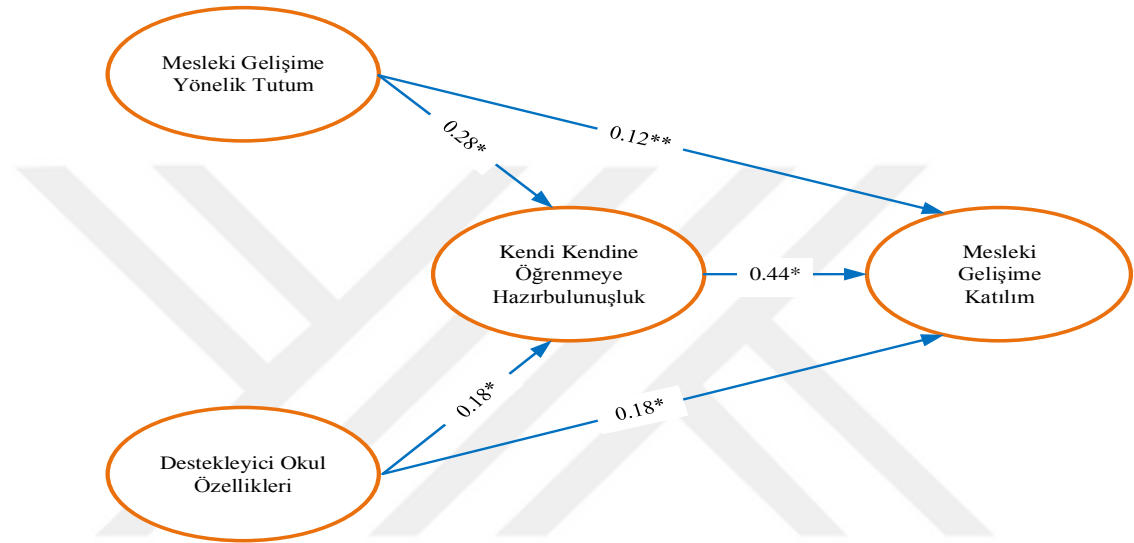
Tablo 49.

KKÖH’ nin, destekleyici okul özellikleri ile mesleki gelişime katılım arasındaki aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçları

Değişken	β	sh	T	p	Güven aralığı	
					LLCI	ULCI
Destekleyici okul özellikleri						
Toplam etki	.27	.04	6,56	.000**	.1941	.3600
Doğrudan etki	.19	.03	5,05	.000**	.1187	.2696
Dolaylı etki	.08	.02			.0460	.1241

Not: β = standartlaştırılmış regresyon katsayısı sh=standart hata, LLCI= alt düzey güven aralığı, ULCI= üst düzey güven aralığı, ** $p < .01$.

Analiz sonucunda destekleyici okul özellikleri ile mesleki gelişime katılım arasındaki ilişkide toplam etki büyüklüğünün ($\beta=.27$, $sh=.04$, $p<0,01$), doğrudan etki büyüklüğünün ($\beta=.19$, $sh=.03$, $p<0,01$) ve dolaylı etki büyüklüğünün ($\beta=.08$, $sh=.02$, $p<0,01$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. %95 oranında yanlılığı düzeltilmiş güven aralıklarının(CI) sıfırı içermemesi (Zhao vd., 2010; Hayes, 2013) CI (.0832, .1816), KKÖH' nin destekleyici okul özellikleri ile mesleki gelişime katılım arasındaki ilişkide aracı rol oynadığını göstermiştir.



Şekil 14. KKÖH, Mesleki Gelişim Yönelik Tutum ve Mesleki Gelişime Katılım Arasındaki İlişkiler

Şekil 14'te aracılık analizinde değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren regresyon katsayıları verilmiştir. Bu regresyon katsayılarının anlamlı olduğu ($p<0,01$) yani değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda KKÖH' nin hem mesleki gelişime yönelik tutum ile mesleki gelişime katılım arasında hem de destekleyici okul özellikleri ile mesleki gelişime katılım arasında aracılık rolü olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Son yıllarda eğitimde nitelik arayışları hızla artmaktadır. Bu nitelik artışını sağlamak için eğitimin niteliğini etkileyen değişkenlere ilişkin birçok eğitim reformu yapılmaktadır. Ancak eğitimin kalitesinin öğretmenlerin kalitesinin üzerinde olamayacağı düşüncesi bu reformların yönünü öğretmen eğitimi ve mesleki gelişime çevirmiştir. Hizmet öncesi eğitimleri iyileştirmek sadece gelecekteki öğretmenlerin niteliğine katkı sağlamaktadır. Oysa mevcut öğretmenlerin kalitesinin artırılması ise mesleki gelişimle mümkün olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitimde kalitenin arttırılmasında oldukça önemlidir. Bu kapsamda gelişmiş ülkeler başta olmak üzere tüm ülkelerde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizde de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çabalar olsa da henüz istenen düzeye ulaşılamamıştır. Ortaya çıkan durumun birçok nedeni vardır. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen bireysel ve örgütsel birçok değişken bulunmaktadır. Bu çalışmada da özellikle ülkemiz bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında etkisi olduğu düşünülen mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri ile mesleki gelişime katılım arasındaki ilişkiler incelenmiştir. incelemektir Ayrıca bu değişkenlerin öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, branş vb) göre değişimini ortaya koymaktır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışma ve sonuçlar araştırmanın problem sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım düzeyini belirlemek için yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime katılım düzeylerinin çok yüksek olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında en düşük düzeyde katılımın olduğu mesleki gelişim etkinliğinin işbirliği etkinlikleri, en yüksek düzeyde katılımın olduğu mesleki gelişim etkinliklerinin ise yansıtıcı etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının istenen düzeyde olmaması ve işbirliği etkinliklerine katılımında en düşük olması çarpıcı bir sonuçtur.

Elde edilen bu bulguyu destekleyen çalışmalarda birisi olan Bellibaş ve Gümüş (2016)'ün yaptığı çalışmada Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının öğrenci başarısı yüksek olan ülkelere göre oldukça düşük olduğu, mesleki gelişim fırsatlarının sınırlı olduğu ve mesleki gelişim etkinliklerinin niteliğinin düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde bir diğer çalışma olan Ceylan ve Özdemir (2016) de çalışmasında Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının oldukça düşük olduğu, mesleki gelişim etkinliklerinin nicelik ve nitelik olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalar elde edilen bu bulguyu desteklemekle birlikte bulgunun sebebine ilişkin önemli ipuçlarını da içermektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının düşük olmasının mesleki gelişim etkinliklerinin, fırsatlarının niceliksel olarak sınırlı olması ve mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin niteliksel olarak da yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İşbirliği etkinliklerine katılımın düşük olması üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü işbirliği etkinlikleri nitelikli mesleki gelişimin de temelini oluşturmaktadır (Garet, vd., 2001). Ancak Türkiye'de öğretmenlerin en çok katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri daha çok kurs, seminer, çalıştay, konferans gibi etkinliklerdir (OECD, 2011; Akçay-Kızılkaya, 2012; Bümen vd., 2012; Ceylan ve Özdemir, 2016). Bu etkinliklerin de geleneksel etkinlikler olduğu ve işbirlikçi etkinlikler olmadığı göze çarpmaktadır. Aslında bu durum mevcut mesleki gelişim uygulamalarının da neden nitelik sorunu olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Bayrakçı (2009) ve Altun ve Cengiz (2012)'in çalışmalarının sonuçları da bu çalışmada elde edilen bulgular ve muhtemel nedenlerini doğrular niteliktedir. Bayrakçı (2009) çalışmasında Türkiye'de mesleki gelişimin yapısal sorunları olduğu, mesleki gelişim fırsatlarının yetersiz ve niteliksiz olduğu, işbirliğine dayalı bir yapının olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Altun ve Cengiz (2012) de çalışmasında öğretmenlerin çalıştıkları okulun kendi mesleki gelişimlerine yönelik yeterli derecede fırsatlar sunmadığını, sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin ise uygulamaya dönük olmamasının mesleki gelişimi engellediği; okulların maddi yetersizliklerinin ve öğretmenler arasındaki işbirliği yetersizliğinin gelişimde önemli bir engel teşkil ettiği bulgularına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişime katılım düzeyleri kısmen yüksek olmasına rağmen istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Ayrıca nitelikli mesleki gelişim imkanı veren işbirliği etkinliklerinin ortalamasının düşük olması öğretmenlerin hem nitelikli mesleki gelişimi hem de mesleki gelişim fırsatlarına ulaşması bağlamında

önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin hem niceliksel hem de niteliksel sorunlar olduğu ortaya çıkmaktadır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının cinsiyete, medeni duruma, mesleki kıdeme ve branşa göre değişimine ilişkin bulgular tartışılarak ve sonuçlar ortaya konulmuştur.

5.1.2.1. İkinci Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda kadın öğretmenlerin yansıtıcı etkinliklere katılımının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgudan farklı olarak Çelen ve arkadaşlarının (2016) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aslında mevcut çalışmada sadece yansıtıcı etkinliklere katılım boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yansıtıcı etkinlikler daha çok bireysel temelli etkinliklerdir. Bunun yanında yansıtıcı etkinlikler yansıtıcı düşünme becerilerini ve öz değerlendirmeyi gerektirmektedir (Kwakman, 2003). Kadın öğretmenler lehine olan anlamlı farklılığın neden kaynaklandığını belirleyebilmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Aslında bu çalışmada cinsiyet değişkeninin kullanılmasının temel sebebi mesleki gelişimin maliyet ve özellikle de zaman gerektiren (Garet vd., 2001, Guskey, 2003) bir iş olmasından dolayı toplumsal cinsiyet rollerinin mesleki gelişime katılımı etkisi olabileceğinin düşünülmüş olmasıdır. Nitekim Badri ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında kadınların mesleki gelişime katılımını engelleyen daha fazla faktörün olduğu tespit edilmiştir. Ancak mevcut bulgu, bu duruma ilişkin yeterli kanıt ortaya koymamaktadır.

Kısaca ifade etmek gerekirse cinsiyetin öğretmenlerin mesleki gelişiminde belirleyici bir faktör olduğunu söylemek güçtür. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişime ulaşmalarının kolay olduğu ve çeşitli mesleki gelişim imkanlarının olduğu örneklerden elde edilecek araştırma sonuçlarını mesleki gelişime katılımı cinsiyetin rolüne ilişkin genellemeler yapmaya imkan tanıyabilir.

5.1.2.2. İkinci Alt Problemin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda bekar öğretmenlerin güncelleme etkinliklere katılımının evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bir önceki bulguda da mesleki gelişimin maliyet ve zaman gerektirdiği (Garet vd., 2001, Guskey, 2003) vurgulanmıştır. Bu bağlamda medeni durumun ortaya çıkardığı sorumluluklardan dolayı öğretmenlerin mesleki gelişime ayırdığı zamanı ve maliyeti etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim bekar öğretmenlerin güncelleme etkinliklerine katılımlarının evli öğretmenlerden daha yüksek olması bu durumla ilişkilendirilebilir. Çünkü genel olarak bekar öğretmenlerin ailevi sorumlulukları daha az olduğundan mesleki gelişime daha fazla zaman ve kaynak ayırabilirler. Ancak ortaya çıkan bu bulgunun başka çalışmalarla ve nitel çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada bekar öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu sonucun farklı örneklerde test edilmesi gerekmektedir. Elde edilecek sonuç bu değişken üzerinde bir tasarruf imkanı sağlamosada öğretmenlere sağlanacak mesleki gelişim fırsatlarının çeşitlendirilmesi bağlamında önemlidir.

5.1.2.3. İkinci Alt Problemin Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda mesleki kıdemi en düşük olan öğretmenlerin (1-5 yıl) paylaşım etkinliklerine diğer bütün gruplardan daha sık katıldığını göstermektedir. Literatürde mesleki gelişime katılım ve mesleki kıdem arasındaki ilişkiye vurgu yapan birçok çalışma vardır. Mahmoudi ve Özkan (2015) çalışmasında hem yeni hem de tecrübeli öğretmenlerin paylaşım etkinliklerini sık bir şekilde yaptıkları belirlenmiştir. Gümüş (2013) ise çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça mesleki gelişime katılımlarının azaldığını belirlemiştir. Richter ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında öğretmenleri yaşları ve kıdemleri arttıkça akademik okuma etkinliklerini daha sık yaptıklarını, bütün kıdemlerde formal öğrenme etkinliklerinin en sık olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin

mesleki kıdemlerine göre katıldıkları etkinlikler bağlama göre farklılıklar göstermektedir. Ancak tecrübesiz öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı daha fazladır (TEDMEM, 2016). Çünkü uygulama deneyimleri azdır. Bu nedenle mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla deneyimlerini arttırmaya çalışırlar (Craft, 2002). Bu araştırmadan elde edilen bulgu bu bağlamda değerlendirildiğinde, kıdemi düşük öğretmenlerin uygulamalarında tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmak için öğretim materyallerinin, ders planlarının ve ölçme araçlarının paylaşımını yapması beklenen bir durumdur. Çünkü öğretmenlerin öğrenme hedefleri ve mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiler kariyer basamaklarında farklılıklar gösterebilmektedir (Louws, vd., 2017). Bu bağlamda paylaşım etkinlikleri, mesleğin ilk basamaklarında olan genç öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. Ortaya çıkan sonuç mesleki gelişimin doğası bağlamında değerlendirilebilir. Çünkü tecrübesiz öğretmenler mesleki gelişime daha fazla ihtiyaç duyarlar ve bu ihtiyaçlarını diğer meslektaşlarıyla mesleki paylaşımlar yaparak giderebilirler. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin ilk yılları mesleki gelişim bağlamında kritik bir dönem olarak değerlendirilebilir.

5.1.2.4. İkinci Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda yansıtıcı etkinliklere, işbirliği etkinliklerine ve genel mesleki gelişim etkinliklerine en sık katılanlar yabancı dil öğretmenleri iken, işbirliği etkinlikleri ve genel mesleki gelişim etkinliklerine en az katılanlar rehberlik öğretmenleri, işbirliği etkinliklerine en az katılanların ise sanat/spor öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin daha iyi öğretmen olmasına katkı sağlayacak ve öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak birçok mesleki gelişim etkinliği vardır (Guskey, 2002). Tabiki öncelikle nitelikli bir mesleki gelişim konu alanına odaklanır (Garet vd., 2001). Bu bağlamda her konu alanının mesleki gelişim ihtiyacı farklı olabilir. Bunun yanında olanaklar, sunulan mesleki gelişim fırsatları, bu bulgunun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişime katılımlarının daha yoğun olması mesleki gelişim fırsatlarının ve imkanlarının daha fazla olması ile ilgili olabilir. Benzer şekilde Sanat/spor öğretmenlerinin mesleki gelişime daha az katılmaları ise sunulan mesleki gelişim fırsatlarının az olması ve maliyetli olması gibi faktörlerle de ilgili olabilir.

Ancak ortaya çıkan bu bulgu öğretmenlerin kişisel özelliklerinden, yeteneklerinden, tutumlarından vs kaynaklanabilir. Dolayısıyla bu durumu daha iyi anlayabilmek için yeni çalışmalara ihtiyacın olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının branşa göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılaşma mesleki gelişim doğası bağlamında değerlendirildiğinde anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü her branşın mesleki gelişim ihtiyacı o alanın içeriğinde ve eğitimindeki farklılaşmaya bağlı olarak farklılaşmaktadır. Ancak elde edilen sonuçlarda İngilizce öğretmenliğinin mesleki gelişimin hem alt boyutlarına hem de geneline katılımında öne çıkması mesleki gelişim fırsatlarının daha fazla olmasıyla ilişkilendirilebilir. Ancak bu da durumu açıklamak için yeterli bir argüman değildir. Bu konuda yapılacak çalışmaların sonuçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum düzeyini belirlemek için yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum düzeylerinin olumlu olduğu ancak çok yüksek olmadığı belirlenmiştir. Diğer çalışmalara bakıldığında benzer sonuçların elde edildiği, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının birçok faktörden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Özer ve Beycioğlu (2010)' nun çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının bu çalışmada elde edilen düzeye oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Akçay-Kızılkaya (2012) çalışmasında ise öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına yönelik genel olarak kararsız bir tutuma sahip olduklarını belirlemiştir. Çelen ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında da öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum puanlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Baştürk (2012) yaptığı çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri yönelik tutumlarının olumlu olduğunu belirlemiştir. Türkiye'deki duruma ilişkin genel bir durumu Özer (2004)' in çalışmasında görmek mümkündür. Özer (2004) çalışmasında Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları olmasına rağmen çok azının hizmet içi eğitimlere istekli bir şekilde katıldıklarını belirlemiştir. Bozkurt ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında öğretmenler, kendilerini güncellemelerini sağladığı ve mesleki olarak olumlu etkileri olduğu için hizmet içi eğitimlere yönelik olumlu düşüncelerinin olduğunu ancak çoğunlukla beklentilerinin karşılanmamasından dolayı hizmet içi eğitime karşı olumsuz düşüncelerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler hizmet içi kurslarının eğitimcilerinin niteliklerinin ve hizmet içi eğitim süresinin yetersiz olduğuna ilişkin düşüncelerini ifade etmişlerdir. Muzaffar ve Malik

(2012) çalışmasında ise öğretmenlerin mesleki gelişme yönelik olumsuz tutumlarının aşırı iş yükü, yeterince desteğin olmaması, teorik ve uygulamadan kopuk olması, ailevi sorumluluklar, mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği, mesleki gelişimin niteliksiz olmasından kaynaklandığı tespit etmişlerdir. Masuda ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında öğretmenler mesleki gelişime yönelik tutumlarında etkinliklerin uygulamaya dönük olmasının ve yararlı olmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Torff ve Session (2009) çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki gelişim önceliklerinden etkilendiği belirlenmiştir. Mevcut bulgu ve diğer çalışmalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının aslında etkinliklerin özellikleri, nitelikleri ve bağlamından etkilediği söylenebilir. Örneğin Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının istenen düzeyde olmaması mesleki gelişim etkinliklerinin niteliği, sunuş biçimiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Çünkü Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi daha çok hizmet içi eğitimlerle sağlanmaktadır (Özer, 2004; Bümen, vd., 2012; Sıcak & Parmaksız, 2016; Terzi, 2014). Bu etkinlikler seminer, kurs, çalıştay şeklinde düzenlendiği için bağlamdan kopuk, teorik, geleneksel, niteliği düşük ve öğretmenlerin ihtiyacını karşılamaktan uzaktır (Daloğlu, 2004; Özer, 2004; Gönen & Kocakaya, 2006; Büyüköztürk, vd., 2010; Yaylacı, 2013; Elçiçek & Yaşar, 2016; Bellibaş & Gümüş, 2016). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının istenen düzeyde olmamasının bununla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Halbuki mesleki gelişime yönelik tutum oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerin kişisel başarısıyla pozitif ilişkiliyken tükenmişlikle ve işe yabancılaşmayla negatif ilişkilidir (Özer & Beycioğlu, 2010). Aynı zamanda öğretmenlerin iş doyumlarıyla mesleki gelişime yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki vardır (Akçay-Kızılkaya, 2012). Dolayısıyla mesleki gelişime yönelik olumlu tutma sahip öğretmenlerin iş doyumunu yüksek olan başarılı ve çalışmaya istekli öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını geliştirecek uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Kısaca öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları olumlu olmasına rağmen istenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Daha önce yapılan çalışmalarına sonuçları bu durumun öğretmenlerin daha önceki mesleki gelişim deneyimlerinin yetersiz ve niteliksiz olmasından kaynaklandığını işaret etmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyete, medeni duruma, mesleki kıdeme ve bransa göre değişimine ilişkin bulgular tartışılarak sonuçlar ortaya konulmuştur.

5.1.4.1. Dördüncü Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlgili literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde birbirinden farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Özer ve Beycioğlu (2010) ile Hürsen (2012)'in çalışmalarında kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları daha olumluyken Baştürk (2012)'ün çalışmasında “erkek” öğretmenlerin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Çelen ve arkadaşları (2016) ile Yalçın İncik ve Akbay (2018) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu sonuçlara göre bir değerlendirme yapıldığında bu farklılaşmaların daha çok örnekleme özgü olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Çünkü aslında mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin ortaya çıkan temel sorunların bütün öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını etkilediği düşünülmektedir. Dolayısıyla hem erkek hem de kadın öğretmenler mesleki gelişime ilişkin benzer yapısal sorunlarla yüz yüze gelmektedir. Bu durumun da öğretmenlerin tutumlarının benzer olmasına yol açtığı söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin benzer mesleki gelişim deneyimleriyle yüz yüze gelmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.4.2. Dördüncü Alt Problemin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda bekar öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının evli öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Mesleki gelişime katılıma ilişkin cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine ilişkin bulgularda da tartışıldığı gibi mesleki gelişimin maliyet ve zaman

gerektirdiği (Garet vd., 2001, Guskey, 2003) bilinmektedir. Dolayısıyla bu durumun mesleki gelişime katılımında etkili olacağı düşünülmüştür. Bekar öğretmenlerin bu etkinliklere katılabilmelerine ilişkin avantajlarının, onların mesleki gelişime yönelik tutumlarını da etkileyeceği tahmin edilmiştir. Aslında ortaya çıkan bulgu bu tahminleri desteklemekle birlikte kesin kanıtlar ortaya koymamaktadır. Çünkü mesleki gelişime yönelik tutumu etkileyen birçok faktör vardır. Elde edilen bu bulgunun yeni yapılacak çalışmalarla irdelenmesi gerekmektedir. Çünkü bireylerin sosyal rolleri bağlama ve toplumdaki topluma göre değişmektedir. Dolayısıyla genelleyici sonuçlara ulaşmak için farklı bağlamlarda ve toplumlarda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak bekar öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları, mesleki gelişime katılımlarında olduğu gibi evli öğretmenlerden daha yüksektir. Bu durumun mesleki gelişimin zaman ve maliyet gerektiren doğası ve kültürel koşullar göz önünde bulundurularak tekrar tekrar test edilmesi gerekmektedir.

5.1.4.3. Dördüncü Alt Problemin Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre değişmediği tespit edilmiştir. Kıdem öğretmenlerin mesleki gelişimi bağlamında değerlendirildiğinde önemli bir değişken olarak düşünülebilir. Çünkü kıdeme bağlı olarak öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerinde farklılıkların ortaya çıkması beklenmektedir. Bu farklılıklar da mesleki gelişime yönelik tutumu etkileyebilir. Ancak elde edilen bulgu, bu beklentiyi karşılamamaktadır. Bu nedenle bu bulgunun sisteme ilişkin elde edilen bulgularla birlikte yorumlanması daha yararlı olacaktır. Bu konuda yapılan diğer çalışmaların sonuçları incelendiğinde farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Özer & Beycioğlu, (2010), Hürsen (2012) ve Torff ve Session (2008)'un araştırmalarının sonucunda düşük kıdemi olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerden daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Çelen ve arkadaşları (2016) ile Yalçın İncik ve Akbay (2018) çalışmalarında ise mesleki gelişime yönelik tutumun mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgu ve diğer çalışmalarda elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde mesleki kıdemi düşük olanların mesleki gelişime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğuna yönelik bir eğilim vardır. Aslında bu durum mesleki

gelişimin doğasıyla açıklanabilir. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimi katıldıkları etkinliklere bağlıdır (Guskey, 2002; Chang vd., 2011). Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde yeni oldukları için mesleki olarak eksiklikleri vardır ve desteğe ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla mesleki gelişimi daha önemli bir ihtiyaç olarak hissedebilirler. Oysa kıdemi yüksek olan öğretmenler mesleğe ilişkin daha fazla deneyimleri olduğu için mesleki gelişim ihtiyacını daha az hissedebilirler. Bu sonuçlar ışığında mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mesleki gelişimin daha elzem olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu durumun okul yöneticileri, politika yapıcılar tarafından dikkate alınması gerekmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum eğitim sisteminin öğretmenlere sunduğu benzer mesleki gelişim deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimleri kariyerlerinin farklı aşamalarında farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan benzerlik mesleki gelişim politikalarının bir ürünüdür.

5.1.4.4. Dördüncü Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının branşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu konudaki diğer çalışmalara bakıldığında farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Baştürk (2012)' ün çalışmasında öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili algılarında “sınıf” öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık, Çelen ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında ise okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik daha olumlu tutumları olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın örnekleminde sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri olmadığından elde edilen sonuçları mevcut çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırmak sağlıklı olmayabilir. Ancak Türkiye bağlamında bütün branşlar için mesleki gelişim uygulamaları benzer özellikler göstermektedir ve genellikle hizmet içi eğitimler şeklindedir (Bümen, vd., 2012; Sıcak & Parmaksız, 2016; Terzi, 2014). Bu etkinlikler öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır (Daloğlu, 2004; Gönen & Kocakaya, 2006). Mesleki gelişime yönelik tutumların oluşmasında mesleki gelişim uygulamalarının özellikleri dikkate

alındığında öğretmenlerin tutumları bu özelliklerden etkilenmektedir. Dolayısıyla farklı branşta da olsa öğretmenlerin aynı mesleki gelişime katıldıkları için benzer tutumlarının olmasının olağan olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Oysa branşlara göre öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı farklılaşmaktadır. Ancak uygulanan mesleki gelişim politikaları branşı temele alan etkili mesleki gelişim fırsatları sunmayıp bütün branşlar için genel eğitim fırsatları sunduğundan bu bulguların ortaya çıktığı düşünülmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin KKÖH düzeyini belirlemek için yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyut öğrenme isteği iken en düşük olduğu alt boyutun öz yönetim alt boyutu olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin yeni öğrenmeler için gerekli hazırbulunmuşluk durumuna sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle öğrenme isteğinin yüksek olması sürekli öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi gerektiren öğretmenlik mesleği için oldukça önemlidir. Bunun yanında öğretmenlerin öğrenme sürecinde gerekli olan öz kontrol becerilerine ilişkin algılarının yüksek olması ve bu öğrenme sürecinin temelini oluşturan özyönetime ilişkin algılarının yüksek olması mesleki ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sunabilir. Bu nedenle öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin yüksek olması önemli bir potansiyel olarak değerlendirilebilir (Mushayikwa & Lubben, 2009). İlgili araştırmalar incelendiğinde genel olarak benzer sonuçların diğer çalışmalarda da ortaya çıktığı görülmektedir. Şahin (2015) araştırmasında meslek lisesi öğretmenlerinin KKÖH düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Pekel (2017) beden eğitimi öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında ise öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin kısmen yüksek olduğu belirlenmiştir. Torabi ve arkadaşlarının (2013) çalışmasında da öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalar farklı örneklemi temsil etmesine rağmen benzer sonuçlara ulaşılması öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin yüksek olma eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarıyla ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir (Özbek vd., 2017). Öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin yüksek olmasının onların kendi gelişimleri açısından önemli avantajlar oluşturduğu söylenebilir. Çünkü KKÖH'un 21. yüzyılın gerektirdiği temel becerilerinden biri olduğu bilinmektedir (Brocket vd., 2000;

Guglielmino, 2008; 2013; Newman, 2004; Rees & Bary, 2006; Smedley, 2007). KKÖH' nin merak (Reio, 2004), bilişsel ve duyuşsal yeterlik (Merriam & Caffarella, 1999), öz yönetim (Mezirow, 1985; Candy, 1991; Garrison, 1997), eleştirel düşünme ve farkındalık (Mezirow, 1985), akademik başarı ve performans (Haron, 2003; Reio, 2004) motivasyon, (Corno, 1992; Garrison,1997), öz yeterlik (Bandura, 1997; Hoban & Sersland, 1998) uzaktan eğitim, mobil öğrenme ve e- öğrenme çıktıları (Coerbil, 2003; Chou, 2012) gibi bir çok değişkenler anlamlı pozitif ilişkileri vardır. Dolayısıyla KKÖH düzeyi yüksek olan öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal yeterliklerinin, öz yeterliklerinin, eleştirel düşünme becerilerinin, meraklarının, motivasyonlarının yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu özellikler öğretmenlere mesleki yaşamlarında önemli katkılar sağlama potansiyeline sahiptir.

Sonuç olarak öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin yüksek olması hem bireysel hem de örgütsel öğrenmelerine önemli katkı sağlama potansiyeline sahip olduğundan oldukça değerlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkılar sağlayabilir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç kapsamında öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, mesleki kıdeme ve branşa göre değişimine ilişkin bulgular tartışılarak sonuçlar ortaya konmuştur.

5.1.6.1. Altıncı Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde, Pekel (2017) tarafından yapılan araştırmada da KKÖH ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Özbek ve arkadaşlarının (2017) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada ise kadın öğretmen adaylarının KKÖH düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgu ve diğer araştırmaların sonuçları genelleme yapma imkanı vermemektedir. Bu nedenle bu ilişkiyi ortaya çıkaracak başka araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin KKÖH düzeyinin cinsiyetlerine göre farklılaşması KKÖ' nin daha çok bireye özgü bir özellik olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda cinsiyet KKÖH düzeyine ilişkin manipüle edilemeyecek bir değişkendir.

5.1.6.2. Altıncı Alt Problemin Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Pekel (2017)'in çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemi yükseldikçe KKÖH düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Ancak Louws ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında yeni ve kıdemli öğretmenlerin KKÖH düzeyleri orta düzeyde kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin KKÖH düzeyleriyle mesleki kıdemleri arasında genellenabilir bir ilişki olduğunu söylemek mümkün değildir. Aslında bu sonuç cinsiyete ilişkin bulguyla birlikte değerlendirildiğinde KKÖH' nin daha çok bireye özgü bir özellik olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak KKÖH bireye özgü bir özellik olmadığından mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak alınan eğitimler ve bireysel deneyimler bireylerin KKÖH düzeylerini etkileme potansiyeline sahip olduğundan bireylerin farklı kariyer basamaklarında KKÖH düzeyine ilişkin farklılıklar ortaya çıkabilir

5.1.6.3. Altıncı Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda matematik öğretmenlerinin özyönetim boyutuna ilişkin KKÖH düzeyleri en yüksek, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin en düşüktür. Öğretmenlerin KKÖH düzeyleri ile branşları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara ulaşamadığından mevcut bulgularla bu sonuçların yorumlanması gerekmektedir. KKÖH ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasındaki bulgular aslında KKÖH'un bireye özgü bir özellik olduğunu işaret etmektedir. Daha önceki bulgularda da belirtildiği gibi KKÖH daha çok bireye özgü olmakla birlikte mevcut şartlardan eğitim durumundan, eğitimin biçiminden vs etkilenebilir. Branş bağlamında değerlendirildiğinde aynı meslek grubu olmasına rağmen alınan eğitim, içeriğin yapısı gibi etkenler KKÖH' ye etki edebilir. Nitekim elde edilen bulguda özyönetim alt boyutunda matematik öğretmenleriyle din kültürü ve ahlak

bilgisi öğretmenleri arasında matematik öğretmenleri lehine bir durum ortaya çıkmıştır. Bu gruplardan birisi matematik ve fen bilimlerini temsil ederken diğeri sosyal bilimlerin altında yer alan ilahiyat eğitimini temsil etmektedir. Ancak ortaya çıkan farklılığın alınan eğitimi temsil eden branş farklılığından kaynaklandığını söylemek de mümkün olmayabilir. Bu nedenle bu bulgunun diğeri araştırmaların bulgularıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin aldıkları eğitimle ve öğrenme deneyimlerinin bireylerin KKÖH düzeyini etkileme potansiyeline sahip olduğundan gruplar arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ancak ortaya çıkan bu sonuç genelleme imkanı vermemektedir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerini belirlemek için yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin en yüksek olduğu alt boyut işbirlikçi yapı iken en düşük olduğu alt boyutun yapısal destek alt boyutu olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının düşük olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerinin yapısal destek boyutuna ilişkin algılarının oldukça düşük olması çarpıcı bir sonuçtur. Bu boyut içerik olarak öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi için gerekli zaman, yer, maliyet gibi özellikleri içermektedir (Stoll vd., 2006). Bu bulgu, okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sağlanan imkanların sınırlı olduğunu da göstermektedir. Bu bulguların araştırmanın genel sonuçlarının değerlendirilmesinde önemli olacağı düşünülmektedir. Çünkü bu bulgu, mesleki gelişimin mevcut sistem içerisinde nasıl yürüdüğüne ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeyleri okullardaki işleyişin nasıl olduğunu ortaya koyma açısından oldukça önemlidir. Bu kapsamda yapılan diğeri çalışmaların sonuçlarının irdelenmesi gerekmektedir. Ancak bu çalışmanın literatür kısmında belirtildiği gibi destekleyici okul kavramı aslında mesleki öğrenme topluluğunu ifade etmek için kullanılmıştır. Bu nedenle ilgili literatürde mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin çalışmaların sonuçları değerlendirilmiştir.

Dervişoğulları (2014) çalışmasında okullarda destekleyici okul özellikleri olan paylaşılan genel bir vizyonun olmadığı, karara katılma noktasında ve okullarında

işbirliği gerçekleştirdiği durumlara ilişkin sorunların olduğu, öğretmenlerin işbirliği çalışmalarının kağıt üzerinde kaldığı, öğretmenlerin birbirinin sınıf içi etkinliklerinden haberdar olmadığını, ortak çalışma zamanlarının yeterli olmadığı ancak ilişkisel destekleyici koşulların iyi olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlar mevcut okullarda mesleki öğrenme topluluğunun boyutlarının iyi çalışmadığını göstermektedir. Öğdem (2015) çalışmasında öğretmenlerin destekleyici okula ilişkin algıları kısmen yüksek olmakla birlikte en düşük ortalamanın destekleyici yapısal koşullar boyutunda olduğu belirlemiştir. İlğan ve arkadaşlarının (2011) araştırmasında ilköğretim okullarında öğretmenlerin amaçlarının öğretmenler tarafından paylaşılma ve bu amaçların öğrenmeye odaklanma düzeyine; ilköğretim okullarının işbirlikçi mesleki gelişim faaliyetlerine sahip olma düzeyine; ilköğretim okullarında öğretmenlerin karara katılma ve desteklenme düzeyine büyük ölçüde katıldıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda ilköğretim okullarında destekleyici okul özelliklerinin olduğu belirtilmiştir. Antinluoma ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında ise okullarda yapısal koşullara ilişkin özellikle de işbirliği için zamanın yetersiz olması gibi zorluklarla karşılaşıldığını belirtilmiştir. Bu bağlamda yapısal destek boyutuna ilişkin sorunların olduğunu belirtmiştir.

Mevcut araştırma bulgusu ve diğer araştırmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde Dervişoğulları (2014) ile Antinluoma ve arkadaşlarının (2018) çalışmalarının bulguları birbirini desteklemektedir. Ancak İlğan ve arkadaşları (2011) ile Öğdem (2015)'in çalışmalarının bulguları kısmen farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bir genelleme yapmak zordur. Ancak Öğdem (2015) çalışmasının öneriler kısmında ifade ettiği mesleki öğrenme topluluğu ölçeklerinin Türkiye'de çalışmaması üzerinde durulması gereken bir konudur. Dolayısıyla bu durum araştırmalardan elde edilen sonuçları etkileyebilmektedir. Ancak mevcut bulgular destekleyici okula ilişkin sorunların olduğunu da göstermektedir. Oysa Tam (2015) etkili bir mesleki öğrenme topluluğu geliştirmenin öğretmen gelişimi için önemli olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için okulların destekleyici okul özelliklerini yansıtması beklenmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin destekleyici okula ilişkin algılarının düşük olması ve özellikle yapısal destek boyutuna ilişkin algıların oldukça düşük olması Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin uygulamaların ve politikaların yetersizliğinin bir sonucudur. Dolayısıyla bu durum öğretmenlere yönelik mesleki gelişim fırsatlarının neden sınırlı olduğunu göstermesinin yanı sıra mesleki gelişim etkinliklerinin neden niteliksel sorunlarının da olduğunu göstermektedir. Bu sonuç okullarda etkili mesleki

gelişim fırsatlarının sınırlı olduğunu ve okulların öğretmenlerin mesleki gelişimini yeterince desteklemediğini göstermektedir.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt probleme ilişkin tartışma ve sonuç kapsamında öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete, öğretim kademesine, mesleki kıdeme ve bransa göre değişimine ilişkin bulgular tartışılarak sonuçlar ortaya konmuştur.

5.1.8.1. Sekizinci Alt Problemin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu değerlendirirken öğretmenlerin destekleyici okula ilişkin algılarının düşük olması bulgusuyla birlikte değerlendirilmesi daha uygun olacaktır. İki bulgu birlikte değerlendirildiğinde okullarda öğretmenlerin mesleki olarak desteklenmedikleri ve bu durumun hem erkek hem de kadın öğretmenler için aynı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sistemsel bir sorun olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Kalkan (2015) araştırmasının sonucunda öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluğu algılarının cinsiyet değişkenine göre destekleyici koşullar alt boyutunda farklılaştığını belirlemiştir. Destekleyici koşullara ilişkin erkek öğretmenlerin daha olumlu algıları olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasının farklı sebepleri olabilir. Çünkü destekleyici koşullar birlikte çalışmak için gerekli zaman, mekan ve mali koşullar ve ilişkileri içermektedir (Stoll vd., 2006). Dolayısıyla okulda erkek öğretmenlerin daha çok faydalandığı imkanlar olabilir. Bu nedenle bu durumun nedeninin belirlenmesi için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulabilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin okullarda mesleki gelişimleri genel olarak yeterince desteklenmediğinden dolayı erkek ve kadın öğretmenlerin destekleyici okula ilişkin algılarının farklılaşmadığı düşünülmektedir. Okullar öğretmenlere etkili mesleki gelişim fırsatı sunmamaktadır.

5.1.8.2. Sekizinci Alt Problemin Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin çalıştıkları öğretim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda ortaokulda çalışan öğretmenlerin yönetsel destek ve işbirlikçi yapı alt boyutları ile genel destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının lisede çalışan öğretmenlerden daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Öğdem (2015) de çalışmasında mesleki öğrenme topluluğu ölçeğinde genel puanda ve bazı alt boyutlarda ilkokullar ve ortaokullar arasında ortaokullar lehine anlamlı farklılık elde etmiştir. Bu bağlamda ortaokulların destekleyici okul özelliklerini liselerden ve ilkokullardan daha iyi gösterdiği söylenebilir. Ancak bu sonucu genelledebilmek için daha fazla araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle yönetsel destek boyutuna ilişkin bazı araştırma sonuçları bu bulguya ışık tutabilir. Çünkü aynı bölgedeki benzer okullarda böyle bir farkın ortaya çıkmasının muhtemel nedenlerinden biri okul yöneticileri olabilir. Gümüş (2013) çalışmasında özellikle, okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerdeki önemli rolü olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Cheng (2017) de çalışmasında müdür ve yöneticilerin desteğinin mesleki gelişim politikaları ve işbirlikçi öğrenme ortamı üzerinde etkili olduğunu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları okulların destekleyici okul özellikleri taşımasında okul yöneticilerinin etkisini vurgulamaktadır. Dolayısıyla ortaokullarda bu farkı oluşturan okul yöneticilerinin liderlik özellikleri olabilir.

Sonuç olarak ortaokulda çalışan öğretmenlerin destekleyici okula ilişkin algılarının lisede çalışan öğretmenlerden daha yüksek olması okulların işleyişindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Ancak bu farklılaşmanın tam olarak nedeninin ortaya çıkarılabilmesi için okulların büyüklüğü, yönetici profili, imkanları, öğretmenlerin iş yükleri gibi özelliklere ilişkin verilere ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.8.3. Sekizinci Alt Problemin Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda mesleki kıdemi 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri olan öğretmenlerin yapısal destek boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdemi 6-10 yıl olanlardan daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Yani kıdemi yüksek öğretmenlerin daha olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir. Kalkan (2015)'in çalışmasında kıdem değişkenine göre birlikte öğrenme ve uygulama, paylaşılan kişisel uygulama, destekleyici koşullar alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu boyutlardaki anlamlı farklılık mesleki kıdemi yüksek olanlar lehinedir. Dolayısıyla mevcut çalışmadan elde edilen bulguyla benzerlik göstermektedir. Gruplar arası farklılaşma değerlendirildiğinde mesleki kıdemi yüksek olanların yapısal desteğe ilişkin algılarının daha yüksek olması mevcut sisteme ayak uydurmuş olmalarından ya da sistemin sorunlarına kendi çözümlerini bulmuş olmalarından kaynaklanabilir. Ancak bunun diğer bulgularla ve diğer çalışmaların bulgularıyla irdelenmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yapısal desteğe ilişkin algılarının daha olumlu olması duruma uyum sağlama olarak değerlendirilebilir. Çünkü mesleki deneyimi daha yüksek olan öğretmenler deneyimleri sayesinde mesleki gelişimlerine ilişkin bazı çözümler ortaya koyuyor alabilirler. Ancak yine de bu durumun derinlemesine yapılacak araştırmalarla irdelenmesi gerekmektedir.

5.1.8.4. Sekizinci Alt Problemin Branş Değişkenine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda fen öğretmenlerinin yapısal destek boyutuna ilişkin algı düzeyleri en olumlu iken, sanat/spor öğretmenlerinin en olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Ögdem (2015) sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğuna ilişkin algılarını karşılaştığı araştırmasında ise branş değişkenine göre anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu çalışmada yapısal desteğe ilişkin algıların branşa göre farklılaşması bulgusu üzerinde durulması gereken bir bulgudur. Fen ve spor/sanat öğretmenlerinin algıları arasındaki bu farklılaşma ihtiyaç duydukları yapısal destekle ilgili olabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde çoğu okulda fen laboratuvarları, deney malzemeleri vb varken spor salonu, resim/ sanat atölyesi ve malzemeleri bulunmayabilir. Çünkü genellikle spor ve sanatla ilgili ihtiyaçlar geri plana atılmakta önemsiz görülmektedir. Dolayısıyla sanat/spor öğretmenleri yapısal desteğe ilişkin daha fazla sorun yaşama potansiyeline sahiptir. Ancak bu farklılığın başka sebepleri de olabilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin yapısal desteğe ilişkin algılarının branşlarına göre farklılaşması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu noktada okulun öncelikleri, beklentileri ve imkanları önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla bu önceliklere, beklentilere ve imkanlara göre bazı branşlar daha avantajlı bazıları da daha dezavantajlı olabilmektedirler. Özellikle ülkemiz eğitim sistemi bağlamında değerlendirildiğinde fen ve matematik dersleri daha öncelikli iken sanat ve spor dersleri ikinci plana itilmiştir.

5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt problem kapsamında mesleki gelişim etkinliklerine katılımında etkisi olduğu düşünülen, mesleki gelişime yönelik tutum, KKÖH ve destekleyici okul özellikleri değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin alt boyutları olan güncelleme, yansıtma, işbirliği, paylaşma etkinliklerine ve tümüne katılımlarını ne şekilde yordadığına ilişkin bulgular tartışılarak sonuçlar ortaya konmuştur.

5.1.9.1. Dokuzuncu Alt Problemin Güncelleme Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları, KKÖH' leri ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları mesleki gelişim etkinliklerinin alt boyutu olan güncelleme etkinliklerine katılımı anlamlı şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin güncelleme etkinliklerine katılımındaki varyansı en çok açıklayan değişken KKÖH iken varyansı en az açıklayan değişken destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıdır. Elde edilen bulgu öğretmenlerin güncelleme etkinliklerine katılımında mesleki gelişime yönelik tutumları, KKÖH' leri ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının etkisi olduğunu göstermektedir. Güncelleme etkinlikleri daha çok bireysel olarak hem okul içinde hem de okul dışında yapılabilen etkinlikleri içerdiğinden (Kwakman, 1999; 2003) bu değişkenlerin güncelleme etkinliklerini anlamlı şekilde yordaması beklenen bir durumdur. Açıkladıkları varyanslara göre değerlendirildiğinde KKÖH' nin temel özellikleri itibarıyla bu etkinliklere katılımı sağlayacak öğrenme isteği, bu etkinliklerdeki öğrenme sürecini yönetecek özyönetim ve öğrenmeyi kolaylaştıracak öz kontrol becerilerini içermesinden dolayı (Fisher vd. 2001) en önemli yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Mesleki gelişime yönelik tutum da hem öğrenmeye yönelik tutumu içermesi hem de öğrenileceklerin sağlayacağı katkılara ilişkin algıları ve öncelikleri belirlemesi (Torff vd., 2005; Torff & Session, 2008) bağlamında önemli bir

yordayıcı olarak değerlendirilebilir. Destekleyici okul özellikleri öğretmenlerin okul içinde bu etkinlikleri gerçekleştirebilme, katılabilme durumuna ilişkin fırsatlara ve mesleki işbirliğine imkan verdiğinden (Stoll vd., 2006) anlamlı yordayıcı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak güncelleme etkinliklerine katılımı bu değişkenler anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Güncelleme etkinlikleri daha çok bireysel yapılan etkinlikler olduğundan ağırlıklı olarak bireysel öğrenmeyle ilgili olan KKÖH varyansı en çok açıklayan değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında mesleki gelişime yönelik tutumda mesleki gelişim önceliklerinin belirlenmesinde önemli olduğu için destekleyici okul özellikleri ise kısmen bireysel öğrenme fırsatları sağladığından anlamlı yordayıcılar olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin güncelleme etkinliklerine katılımının sağlanması için öğretmenlerin KKÖH düzeyinin yüksek olması, mesleki gelişime ilişkin tutumunun olumlu olması ve okulun öğretmenlere bireysel mesleki gelişim fırsatları vermesi gerekmektedir.

5.1.9.2. Dokuzuncu Alt Problemin Yansıtma Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin KKÖH' leri mesleki gelişim etkinliklerinin alt boyutu olan yansıtma etkinliklerine katılımı anlamlı şekilde yordamaktadır. Mesleki gelişime yönelik tutum ve destekleyici okul özellikleri ise mesleki gelişim etkinliklerinin alt boyutu olan yansıtma etkinliklerine katılım için anlamlı yordayıcı değildir. Dolayısıyla öğretmenlerin yansıtıcı etkinliklere katılımını KKÖH' ları etkilemektedir. Tek anlamlı yordayıcı KKÖH' dur. Daha çok bireysel olarak yapılan ve yansıtıcı düşünme, öz değerlendirme vb yapmayı gerektiren yansıtıcı etkinliklere (Kwakman, 1999; 2003) katılımında KKÖH' nin önemli değişken olması beklenen bir bulgudur. Çünkü KKÖH, öğrenme isteği, öğrenmenin yönetimi ve öz kontrol becerileri (Fisher vd, 2001) gibi yansıtıcı etkinliklerde işe koşulan süreçleri içermektedir (Kwakman, 2003). Destekleyici okul özelliklerine ilişkin algının anlamlı olmaması aslında yansıtıcı etkinliklerin bireysel olması okulun desteğini çok gerektirmemesi gibi özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Mesleki gelişime yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcı olmamasının gerekçesi olarak mesleki gelişime yönelik tutumun mesleki gelişimin yararlı olup olmamasına odaklanan tarafıyla (Torff vd., 2005) ilgili olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin yansıtma etkinliklerine katılımlarında KKÖH önemli rol oynamaktadır. KKÖ' de öğrenmede yansıtma süreçlerini yoğunlukla

içerdiğinden beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü KKÖH düzeyi yüksek olan öğretmenler kendi öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve değerlendirir. Bu da mesleki gelişimleri için önemli avantajlar sunar. Dolayısıyla KKÖ öğretmenlerde geliştirilmesi gereken bir özellik olarak değerlendirilmelidir.

5.1.9.3. Dokuzuncu Alt Problemin Paylaşım Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin KKÖH' leri ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları mesleki gelişim etkinliklerinin alt boyutu olan paylaşım etkinliklerine katılımı anlamlı şekilde yordamaktadır. Mesleki gelişime yönelik tutum ise mesleki gelişim etkinliklerinin alt boyutu olan paylaşım etkinliklerine katılım için anlamlı bir yordayıcı değildir. Anlamlı yordayıcılar arasında öğretmenlerin paylaşım etkinliklerine katılımındaki varyansı en çok açıklayan değişken KKÖH iken varyansı en az açıklayan değişken destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıdır. Yani öğretmenlerin paylaşım etkinliklerine katılımlarında KKÖH' leri ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu değerlendirilecek olursa KKÖH, daha önceki bulgularda da belirtildiği gibi yapısı itibariyle tüm öğrenme etkinliklerinde etkisi olabilecek potansiyele sahiptir. Paylaşım etkinlikleri, meslektaşlar arasındaki öğrenme, akran öğrenmesi gibi özellikleri içerir ve önemli bir kısmı okulda gerçekleşir (Kwakman, 1999; 2003). Bu nedenle yapısal, yönetsel ve işbirliği bağlamında mesleki gelişimi destekleyen bir okulda paylaşım etkinliklerinin gerçekleşme potansiyeli yüksektir. Mesleki gelişime yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcı olmaması irdelenmesi gereken bir durumdur. Bunun diğer bulgularla birlikte değerlendirilmesi uygun olacaktır.

Sonuç olarak paylaşım etkinlikleri örgütsel öğrenme süreçlerini gerektirdiğinden hem KKÖH ile hem de destekleyici okul özellikleriyle ilişkilidir. Dolayısıyla KKÖH düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki gelişimleri okul tarafından desteklenirse hem bireysel hem de örgütsel öğrenmelerine katkı sağlanarak okul gelişimi için önemli adımlar atılmış olur.

5.1.9.4. Dokuzuncu Alt Problemin İşbirliği Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin KKÖH' leri ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları mesleki gelişim etkinliklerinin alt boyutu olan işbirliği etkinliklerine katılımı anlamlı

şekilde yordamaktadır. Mesleki gelişime yönelik tutum ise mesleki gelişim etkinliklerinin alt boyutu olan işbirliği etkinliklerine katılım için anlamlı bir yordayıcı değildir. Anlamlı yordayıcılar arasında öğretmenlerin işbirliği etkinliklerine katılımındaki varyansı en çok açıklayan değişken KKÖH iken varyansı en az açıklayan değişken destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıdır. Bu bulgu öğretmenlerin işbirliği etkinliklerine katılımlarında KKÖH ve destekleyici okul özelliklerinin etkili olduğunu göstermektedir. Öncelikle mesleki gelişimi destekleyen bir okulda öğretmenlerin işbirliği etkinliklerine daha yoğun katılımları beklenen bir durum olarak düşünülebilir. Çünkü mesleki gelişimi destekleyen bir okulda paydaşlar birbirini destekler (Stoll vd., 2006; İlğan vd. 2011). KKÖH ise daha önce belirtildiği gibi bütün öğrenme etkinlikleri için önemli bir potansiyel olmasının yanı sıra başkalarının yardımlarını da alarak öğrenmeyi kolaylaştırmasından (Knowles, 1975) dolayı mevcut güçlü ilişkinin ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bunun yanında KKÖH' nin öğrenen örgütler için temel bir özellik olması (Confessore & Kops, 1998; Guglielmino & Guglielmino 2008; Rana dv., 2016) destekleyici okulunda temelinde öğrenen örgüt yapısının olması (Stoll vd., 2006) mevcut durumun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin nitelikli mesleki gelişimlerinin önemli bir göstergesi olan işbirliği etkinliklerine katılımları KKÖH düzeyleri ve destekleyici okul özellikleriyle kuvvetli bir şekilde ilişkilidir. Dolayısıyla okulların öğrenen örgüt olarak yapılabilmesi ve nitelikli mesleki gelişim merkezleri olması için mesleki gelişimi okul tarafından desteklenen KKÖH düzeyi yüksek öğretmenlere ihtiyaç vardır.

5.1.9.5. Dokuzuncu Alt Problemin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Tümüne İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları, KKÖH' leri ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Anlamlı yordayıcılar arasında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımındaki varyansı en çok açıklayan değişken KKÖH iken varyansı en az açıklayan mesleki gelişime yönelik tutumdur. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının KKÖH' leri, destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları ve mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın temel amacına hizmet eden bu ilişki bulgusu oldukça önemli bir bulgudur. Ancak bu değişkenlerin ilişkisinin düzeyi ve sırası araştırma adına önemli bir diğer

bulgu olarak değerlendirilebilir. KKÖH, öğretmenlerin mesleki gelişime katılımıyla ilişkili en önemli değişken olarak görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını etkileyen diğer değişkenler sırasıyla destekleyici okul özellikleri ve mesleki gelişime yönelik tutumdur. İlgili literatürde elde edilen bulguyu destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Liu ve arkadaşları (2014)'nin çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla KKÖH'lerinin ilişkili olduğu belirlenmiştir. Guglielmino ve arkadaşlarının (1987) çalışmasında işinde yüksek performans gösterenlerin KKÖH düzeylerinin yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Lopes ve Cunha (2017)'nin araştırmasının bulguları da öğretim uygulamaları için araç olarak kullanıldığında, KKÖ dayalı mesleki gelişimin öğretim süreçleri üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Pekel (2017) araştırmasında öğretmen adaylarının başarılarıyla ilişkili olan genel öz yeterlik düzeyleriyle KKÖH'leri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla ilişkili olan KKÖH, öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Çünkü mesleki gelişimin öğretmenlerin niteliğinin, performansının artmasına katkıda bulunacağı düşünüldüğünde (Kaçan, 2004; Özer, 2005), KKÖH'nin öğretmenlerin niteliğine ve başarısına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sonuçlar destekleyici okul bağlamında değerlendirildiğinde ise elde edilen bulguyu destekleyecek birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Rauf ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında destekleyici okul kültürünün mesleki gelişime katılım ve mesleki gelişimin yönetiminde oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Valckx (2018) de çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen mesleki öğrenme topluluklarının mesleki gelişim için önemli bir potansiyele sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen mesleki gelişimini destekleyen yönetici algılarının öğretmenlerin işbirliğini ve mesleki gelişime katılımını artırdığı tespit edilmiştir. Tam (2015), etkili bir meslek öğrenme topluluğu geliştirmenin öğretmen mesleki gelişimi için önemli olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin desteklendiği bir okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin de olumlu etkileneceği söylenebilir. Çünkü böyle bir okul ortamında öğretmenlere sunulan işbirliği yapma, ortak uygulamalar yapma fırsatlarının yanı sıra gerekli zaman, mekan, maliyet gibi imkanlarda sunulur. Bu bağlamda McCray (2018)' çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutumları olsa bile mesleki gelişimin etkililiğini artırmak için destekleyici liderlik ve işbirliğine ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Dolayısıyla hem katılımı sağlanmasında hem de tutumların oluşmasında destekleyici okul özelliklerinin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları tutum bağlamında değerlendirildiğinde ise farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar vardır. Akçay-Kızılkaya (2012) çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile mesleki gelişim etkinliklerine katılımları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu bulgunun mevcut araştırmada elde edilen bulgudan farklılaşması, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının önceliklerden etkilenmesi (Torff & Session, 2008) ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Türkiye'deki mevcut mesleki gelişim uygulamaları öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olmama, niteliğinin düşük olması, konu alanına özgü olmaması (Bayrakçı, 2009; Bümen vd; 2012) gibi özellikleri barındırmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını zorlaştıran başka mesleki gelişim engelleri de bulunmaktadır (Altun & Cengiz, 2012). Bunlar öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını etkilemektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımıyla ilişkili mesleki gelişime yönelik tutum ve KKÖH değişkenleri daha çok mesleki gelişimi etkileyen bireysel değişkenle iken destekleyici okul özellikleri ise daha çok örgütsel değişken olarak tanımlanabilir. Bu değişkenler arasında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında KKÖH' nin öne çıktığı görülmektedir. Kwakman (2003)' in çalışmasında da kişisel faktörlerin, mesleki gelişim etkinliği türünü tahmin etmede örgütsel faktörlere göre daha önemli olduğu belirlenmiştir. Ancak mesleki gelişim etkinliklerinin her türüne de katılımı etkileyen herhangi bir faktör bulunmamaktadır. Ayrıca kişisel faktörlerin örgütsel faktörlerden daha fazla etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışma da mesleki gelişim etkinliklerine katılımda kişisel faktörlerin daha önemli olmasının yanı sıra KKÖH' nin tüm mesleki gelişim etkinlik türlerine katılımda etkili olduğu görülmüştür. Wan (2010) çalışmasında ise okula ilişkin faktörlerin öğretmenlerin mesleki gelişiminde daha etkili olduğunu belirtmektedir. Bu bulgu mevcut araştırma bulgusuyla çelişmesine rağmen özellikle etkili mesleki gelişim bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü okul ortamında gerçekleşen mesleki gelişim bireysel mesleki gelişim etkinliklerinden daha niteliklidir. Çünkü işbirliği, uygulama, paylaşım gibi etkili mesleki gelişim özelliklerine imkan tanır (Garet vd., 2001). Bu bağlamda Akiba ve Liang (2016), okulların öğrenci başarısını arttırmak için öğretmenlerin, öğretmen merkezli işbirlikçi ve araştırmaya dayalı öğrenme etkinliklerine katılımı kolaylaştırmaya dönük mesleki gelişim fonları ve kaynaklar oluşturması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu da okulda gerçekleşen mesleki gelişimin önemine vurgu yapmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının hem bireysel olarak hem de örgütsel olarak desteklenmesi gerektiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin KKÖH düzeyi oldukça önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında okulların öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek şekilde örgütlenmesi hem öğretmenlerin mesleki gelişime katılımının sağlanmasında hem de mesleki gelişimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ise mesleki gelişime katılımlarınlarını etkilediğinden öğretmenlere sunulacak mesleki gelişim deneyimlerinin olumlu etkiler oluşturacak yapıda olması gerekmektedir. Yani mesleki gelişim öğretmenleri cezbetmelidir.

5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

KKÖH, hem öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile mesleki gelişime katılımları arasında hem de öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları ile mesleki gelişime katılımları arasında anlamlı bir aracı değişkendir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu araştırmadaki diğer bulgularla birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında KKÖH' nin oldukça önemli bir özellik olduğu ortaya çıkmaktadır. Liu ve arkadaşlarının (2014) öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla destekleyici okul iklimi, KKÖH ve mesleki farkındalıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çok düzeyli çalışmada KKÖH ve destekleyici okul iklimi değişkenleri ayrı ayrı mesleki gelişimi pozitif etkilediği tespit edilmiştir. Bireysel düzeyde mesleki farkındalığın, KKÖH ve mesleki gelişim arasında aracı değişken olduğu belirlenmiştir. Düzeyler arasında ise destekleyici okul ikliminin, KKÖH'la mesleki gelişim arasında aracı değişken olduğu görülmüştür. Destekleyici okul iklimi içerisinde KKÖH' yi ve mesleki farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin mesleki gelişime daha fazla katılmakta olduğu vurgulanmıştır. Mevcut araştırmada da, Liu ve arkadaşlarının (2014) araştırmasında olduğu gibi KKÖH ile mesleki gelişime katılım arasında güçlü ilişkiler tespit edilmiştir. Liu ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında KKÖH' nin aracı bir rolü olmadığı görülmektedir. Ancak araştırmada kullanılan değişkenlerin farklılığı ve araştırmaların analiz birimlerinin farklılığı ortaya böyle bir sonuç çıkarmış olabilir. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgu KKÖH' nin hem mesleki gelişime katılımla, hem de mesleki gelişime yönelik tutumla çok boyutlu ilişkilerinin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda KKÖH' nin öğrenmeye ilişkin temel yapısı, iş başarısındaki etkisi (Guglielmino vd., 1987), örgütsel boyutunun olması (Brockett & Hiemstra, 1991; Costa & Kallick, 2004; Cho, 2002; Knowles, 1984; Grow,

1991) ve öğrenen örgüt yapısındaki rolü (Confessore & Kops, 1998; Ellinger, 2004; Guglielmino & Guglielmino, 2001;2008) dikkate alındığında bu çok boyutlu ilişkilerin yorumlanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda KKÖH' nin hem bireysel öğrenme de hem de örgütsel yapı içerisindeki öğrenmede önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada öğretmenlerin KKÖH' nin mesleki gelişime katılımlarında önemli bir faktör olarak ortaya çıkmasının yanı sıra KKÖH' nin hem bireysel öğrenmede hem de örgütsel öğrenmede oldukça önemli olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde KKÖH' nin, yetişkin bireyler olan öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinde ve mesleki gelişime katılımlarında anahtar bir role sahip olduğu görülmüştür. Çünkü KKÖH, hem mesleki gelişime yönelik olumlu tutumların gelişmesini sağlayarak mesleki gelişime katılımı sağlamakta hem de örgütsel öğrenmelere imkan tanıyarak mesleki gelişime katılımı artırmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin KKÖH düzeyinin bilinmesi mesleki gelişime katılımları, mesleki gelişime yönelik tutumları ve destekleyici okul özellikleri algılarına ilişkin çıkarımlar yapılmasına imkan tanımaktadır.

5.1.11. Araştırma Bulgularına İlişkin Genel Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının kısmen yüksek düzeyde olduğu, KKÖH düzeylerinin ise yüksek düzeyde olmasına rağmen destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre; mesleki gelişime yönelik tutumları medeni durumlarına göre; KKÖH düzeyleri branşlarına göre; destekleyici okul özelliklerine ilişkin algıları öğretim kademesi, mesleki kıdem ve branşlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. KKÖH, destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılar ve mesleki gelişime yönelik tutumun öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını anlamlı şekilde yordadığı, bu anlamlı yordayıcılardan KKÖH' nin mesleki gelişime katılımı yordayan en iyi değişken olduğu belirlenmiştir. Ayrıca KKÖH' nin hem mesleki gelişime katılım ile destekleyici okul özellikleri arasında hem de mesleki gelişime katılım ile mesleki gelişime yönelik tutum arasında aracı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin mesleki gelişime katılım düzeyleri, mesleki gelişime yönelik tutumları ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının istenen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime katılım düzeylerinin istenilen düzeyde olmaması ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının düşük olması üzerinde durulması gereken bulgulardır. Ayrıca öğretmenlerin en az katıldıkları etkinliklerin işbirliği etkinlikleri olması ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının düşük olması bu durumu daha da dikkate değer hale getirmektedir. Çünkü mevcut bulgular okullarda mesleki gelişim sürecinin iyi işlemediğine ilişkin ipuçları vermektedir. En önemli ipucu ise öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının düşük olmasıdır. Dolayısıyla okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeterince desteklenmediği ve mesleki gelişim için öğretmenlere yeterince imkan sağlanmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda özellikle öğretmenlerin destekleyici okulun yapısal destek alt boyutuna ilişkin ortalamaların en düşük olması ortaya çıkan bu durumu desteklemektedir. Çünkü yapısal destek boyutu mesleki gelişim için gerekli yer zaman, maliyet gibi yapısal özellikleri içermektedir (Stoll vd., 2006). Oysa öğretmenlere bu yapısal imkanlar sağlanmazsa işbirliği ve paylaşım dayalı etkinliklere katılımları mümkün olmayacaktır. Çünkü öğretmenlerin bu etkinlikleri yapabilmeleri için birlikte çalışacakları zamana, mekana ve maddi kaynaklara ihtiyacı vardır (Stoll vd., 2006; Scheerens, 2010). Bu bulgular öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin okul tarafından yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Mesleki gelişimin okul tarafından desteklenmemesi, mevcut mesleki gelişim etkinliklerinin niceliksel ve niteliksel olarak yetersiz olması (Özer, 2004; Gönen & Kocakaya, 2006; OECD, 2009; Bümen vd., 2012; Genç & Aydın, 2015) öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını azaltmakta ve mesleki gelişime yönelik tutumlarını ve algılarını olumsuz etkilemektedir (Altun & Cengiz, 2012). Bu da araştırmanın önemli bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Grup karşılaştırmalarına ilişkin sonuçlara bakıldığında cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, öğretim kademesi, branş değişkenlerine ilişkin gruplara arası farklılaşmanın çok fazla olmadığı söylenebilir. Bu durumun Türkiye'deki mesleki gelişimin yapısına, olanaklarına ve niteliğine ilişkin sorunlardan kaynaklandığı ve bu sorunlarla bütün öğretmenlerin karşı karşıya kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak medeni durum değişkeninin hem mesleki gelişime katılımda hem de mesleki gelişime yönelik tutumda gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturması araştırılması gereken bir bulgudur. Bunun yanında ortaokulların destekleyici okul özelliklerini liselerden daha fazla göstermesi de araştırılması gereken diğer bir sonuçtur. Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında en önemli değişkenin KKÖH olduğu ve öğretmenlerin KKÖH düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca KKÖH' nin mesleki gelişime

katılımda aracı rolünün olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin KKÖH düzeyinin yüksek olmasının mesleki gelişime katılımlarının sağlanmasında önemli bir potansiyeli barındırdığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında KKÖH' nin kilit bileşen olduğu söylenebilir (Towle, & Cottrell, 1996; Mushayikwa, & Lubben, 2009; Liu vd., 2014;). Özellikler Türkiye bağlamında mesleki gelişimin daha çok bireysel çabalara bağlı olduğu dikkate alınırsa kendi öğrenme sorumluluğunu alan (Caffarella, 2000; Merriam & Caffarella, 1999) öğretmenlerin mesleki gelişim için önemli avantaj sağlayacağı düşünülmektedir. KKÖH'un bireysel olduğu kadar örgütsel boyutunun olması (Brockett & Hiemstra, 1991; Costa & Kallick, 2004; Cho, 2002; Knowles, 1984; Grow, 1991), iş başarısını artırması (Guglielmino, vd., 1987), öğrenen örgütlerin temelini oluşturması (Ellinger, 2004; Guglielmino & Guglielmino, 2001;2008) gibi özellikleri dikkate alındığında neden mesleki gelişime katılımda kilit bileşen olduğu daha iyi anlaşılabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici okul özelliklerini en iyi yansıtan mesleki öğrenme topluluklarının temelinde de öğrenen örgüt yapısının olduğu (Stoll vd., 2006), KKÖH' nin ise öğrenen örgütlerin temelini oluşturduğuna ilişkin literatürde elde edilen sonuçlar (Confessore & Kops, 1998; Ellinger, 2004; Guglielmino & Guglielmino, 2001;2008) değerlendirildiğinde bu değişkenler arasında ortaya çıkan ilişkileri anlamak kolaylaşmaktadır. Bunun yanında KKÖH' nin öğrenme isteğine ve becerilerine vurgusu (Knowles, 1975; Fisher vd., 2001) da mesleki gelişime yönelik tutumla olan ilişkisine ilişkin kanıtlar ortaya koymaktadır. Ortaya çıkan bu bulgular KKÖ becerilerinin neden gelişmiş ülkelerdeki eğitimin amaçlarından birisi olduğunu (Mok vd., 2007; OECD, 2000) da ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin KKÖH düzeyinin yükseltilmesinin mesleki gelişime katılımlarında kilit bir role sahip olduğu görülmüştür. Çünkü KKÖH düzeyi yüksek öğretmenlerin mesleki gelişimi okul tarafından desteklenirse ve mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerine uygun olursa mesleki gelişime katılımları artar. Bunun yanında okullarda yapılacak işbirliği, paylaşım, uygulamaya dayalı etkinliklerle de etkili mesleki gelişimin sağlanmasına imkan tanınacaktır. Dolayısıyla öğretmenler etkili mesleki gelişim etkinliklerine daha çok katılarak öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlayacaklardır. Ortaya çıkan bu durum da eğitimde kalitenin artırılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla mesleki gelişime yönelik tutumları, KKÖH' leri ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, branş vb) göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını mesleki gelişime yönelik tutumları, KKÖH' leri ve destekleyici okul özelliklerinin anlamlı şekilde yordadığı ve KKÖH' nin mesleki gelişime katılımı en iyi yordayan değişken olduğu belirlenmiştir. Ayrıca KKÖH' nin mesleki gelişime katılımı mesleki gelişime yönelik tutum ve destekleyici okul özelliklerine ilişkin algı arasında kısmi aracı olduğu tespit edilmiştir. Bu temel bulguların yanında öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının, mesleki gelişime yönelik tutumlarının ve destekleyici okula ilişkin algılarının istenen düzeyde olmadığı, KKÖH düzeylerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin işbirliği etkinliklerine katılım düzeylerinin ve yapısal desteğe ilişkin algı düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımları, mesleki gelişime yönelik tutumları, KKÖH düzeyleri ve destekleyici okula ilişkin algılarının öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, birbiriyle ve literatürdeki çalışmaların sonuçlarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin mevcut uygulamaların nicelik ve nitelik olarak yetersizliğinin bu sonuçları ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar dikkate alınarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler hazırlanmıştır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin sorunların olduğu, bu sorunların kaynağının hem bireysel hem de örgütsel düzeydeki eksikliklerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu sorunların mevcut mesleki gelişim uygulamalarının yetersizlik ve niteliksizliğinden kaynaklandığına ilişkin ipuçları ortaya çıkmıştır. Aslında ortaya çıkan bu sonuç beklenen ve literatürde sıkça vurgulanan bir durumdur. Bu bağlamda öncelikle yapılması gerekenler öğretmenler için hazırlanan mesleki gelişim uygulamalarının hem niceliksel hem de niteliksel olarak iyileştirilmesidir. Araştırma sonuçları bunun nasıl yapılacağına ilişkin ipuçlarını da vermektedir. Öncelikle Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin temelini

oluşturan hizmet içi eğitimlerin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlerin bütün öğretmenlerin katılabileceği ve mesleki olarak fayda sağlayabileceği bir mesleki gelişim formuna dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda hizmet içi eğitimlerin etkili mesleki gelişimin özellikleri olan, konu alanı odaklılık, aktif öğrenme, işbirliğine dayalı uygulamalar, programlarla ve standartlarla uyumluluk gibi özellikler dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Ancak bu programların ya da uygulamaların hazırlanması ve geliştirilmesi sürecinde uzmanların, öğretmenlerin ve ilgili yöneticilerin görev alması etkili mesleki gelişim özelliklerini taşımasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında uygulamadan elde edilen bilgilerin ve deneyimlerin de dikkate alınması gerekmektedir. Etkili mesleki gelişim özellikleri taşıyan mesleki gelişim etkinlikleri ancak okul temelli olabilir. Ancak mevcut çalışmanın bazı bulguları bu etkinliklerin okul temelli etkili mesleki gelişimin özelliklerini taşımadığı gibi etkili mesleki gelişim uygulamalarının hayata geçirilmesinin zor olduğunu göstermektedir. Çünkü öğretmenlerin yapısal desteğe ilişkin algıları sorunlar yaşandığını göstermektedir. Okulların öğrencilerin başarısını artırmaya odaklanan ve okul temelli olan mesleki öğrenme topluluklarına dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okulun bütün çalışanları öğrencilerin başarısını artırmak için işbirliği yapmalıdır. Okul öğretmenlerin işbirliği yapmasını sağlayacak birlikte çalışma zamanı, mekan, mali destek gibi yapısal olanakları öğretmenlere sunmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticilerine de önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişim konusunda öğretmenlerle işbirliği yapması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemesi gerekmektedir. Yani mesleki gelişim sürecine bütün okul çalışanlarının dahil olması ve aktif olması önemlidir. Bu kapsamda mevcut uygulamalardan birisi olan okul temelli mesleki gelişimin gözden geçirilerek yaygınlaştırılmasının sorunun çözümüne önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Mesleki gelişim etkinliklerinin niceliksel ve niteliksel olarak iyileştirilmesi öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını garantilemez. Bu nedenle mesleki gelişimin öğretmen boyutu dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik isteğini artırarak olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacak uygulamalar hayata geçirilmelidir. Öğretmenler için mesleki gelişime katılım cazip hale getirilmelidir. Mevcut sisteme bakıldığında mesleki gelişime katılım angarya bir iş olarak görülmektedir. Çünkü mesleki gelişime katılanla katılmayanlar arasında hem mali olarak hem de kariyer basamakları olarak herhangi bir fark yoktur. Bu nedenle öğretmenlere mesleki gelişime katılımları ölçüsünde mali destek sağlanmalıdır. Bu

destek öğretmenlerin katıldığı mesleki gelişim etkinliğinin saati veya süresine göre ders ücreti ödenmesi şeklinde olabilir. Bunun yanında mesleki gelişime katılımı kariyer basamaklarında farklılık oluşturmamalıdır. Bu farklılıkların maddi olarak da öğretmene dönüşünün olması gerekir. Bu kapsamda MEB kariyer basamakları ve performans değerlendirme, okul temelli mesleki gelişim gibi 2017-23 vizyon belgesinde yer alan uygulamaları paydaşların katılımıyla gözden geçirilerek uygulamaya koymalıdır.

Araştırmada elde edilen en önemli bulgulardan bir öğretmenin mesleki gelişimi ve KKÖH' leri arasındaki ilişkidir. Çünkü KKÖH, öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında kilit bir bileşendir. Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının artırılması için önemli olan KKÖH' nin öğretmen eğitim programlarının ve mesleki gelişim uygulamalarının temelini alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesindeki eğitim programları öğretmenlerin KKÖH' lerini geliştirecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bu nedenle bu programlarda öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alması, kendi öğrenme sürecini yönetmesi, kendi öğrenme sürecini değerlendirmesini sağlayacak öğrenme çıktılarına odaklanılmalıdır. Nitekim öğretmen eğitiminde bu uygulamalardan iyi sonuçlar alındığı da bilinmektedir (Hürsen, 2016). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının raporunda da hizmet içi eğitimlerin yetişkin eğitimi özelliklerine göre hazırlanması gerektiği belirtilmiştir (Miser vd, 2006). Bunun yanında KKÖH ile ilişkili olan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak becerilere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında yer verilmelidir. Hizmet içi eğitimde veya mesleki gelişim fırsatı olarak öz yönetimli mesleki gelişim uygulamalarının yaygınlaştırılması da sağlanabilir. Ayrıca dijital uygulamaların öğrenmede önemli olduğu ve dijital öğrenme fırsatlarının çok fazla olduğu günümüzde KKÖH ve KKÖ becerileri hem öğretmenlerin hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimi geliştirmek için önemli bir potansiyeldir. Çünkü KKÖH ve KKÖ becerileri uzaktan eğitim ve dijital öğrenme çıktılarıyla ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem hizmet içi eğitiminde bu dijital uygulamalara sıklıkla başvurulabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları araştırmacılar içinde önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırmacılara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir.

- Öğretmenlerin işbirliği etkinliklerine daha az katılmalarını sebeplerini ortaya çıkaracak nitel ve karma araştırmalar yapılabilir.

- Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında medeni durum ve cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan farklılıkların nedenlerinin ortaya çıkarılmasına yönelik nitel araştırmalar yapılabilir. Evli ve bekar öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sosyal, kültürel sorumlulukları bağlamında araştırılması önemli katkılar sağlayabilir.
- Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişime katılımlarının neden daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin destekleyici okula ilişkin algı düzeylerinin neden düşük olduğuna ilişkin nitel veya karma araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalarda özellikle yapısal destekle ilgili öğretmenlerin hangi sorunları yaşadıklarına odaklanılabilir.
- Çalışılan öğretim kademesine, mesleki kıdeme ve branşa göre öğretmenlerin destekleyici okul özelliklerine ilişkin algılarının neden farklılaştığının ortaya konulması için nicel, nitel ve karma araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının istenilen düzeyin altında olması araştırılmaya değer bir bulgudur. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını etkileyen faktörlere ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarında başka bireysel ve örgütsel değişkenler alınarak benzer çalışmalar yapılabilir. Çünkü mevcut çalışma mesleki gelişime katılıma ilişkin varyansın %34' ünü açıklamaktadır. Dolayısıyla mesleki gelişime katılımla ilişkisi olan başka değişkenler vardır.
- Mevcut araştırma başka bireysel ve örgütsel değişkenlerde dahil edilerek daha büyük örneklemelerde yapılabilir.
- Bu araştırma yöntemsel olarak bazı sınırlılıkları içermektedir. Bu sınırlılıkların başında analiz birimi gelmektedir. Çünkü araştırmada hem bireysel düzeyde hem de örgütsel düzeyde değişkenler vardır. Bu çalışmada analiz birimi birey düzeyinde alınmıştır. Ancak yeni yapılacak çalışmalarda bireysel ve örgütsel düzeylere ilişkin daha geçerli ve güvenilir analizler yapabilmek için analizde hiyerarşik liner modelleme (HLM) analizleri kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). *Fen Bilgisi öğretmen ve öğrenci özelliklerinin öğrenci Fen başarıları ile ilişkisi: TIMSS 2011 verilerine göre bir durum analizi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Abdullah, M. H. (2001). *Self-directed learning*. ERIC Digest. 15.01.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459458.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Abou-Assali, M. (2014). The link between teacher professional development and student achievement: A critical view. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, 2(1), 39-49. <http://dx.doi.org/10.12785/IJBMTE/020104>
- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Adesina, O. J., Raimi, S. O., Bolaji, O. A., & Adesina, A. E. (2016). Teachers' Attitude, Years of Teaching Experience and Self-Efficacy as Determinants of Teachers' Productivity in Teachers' Professional Development Programme in Ibadan Metropolis, Oyo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 7(3), 204-211.
- Akçay-Kızılkaya, H. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Akdemir, E. (2012). Aday öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 25-41.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu. *İstanbul: Scala Basım*
- Akiba, M. (2012). Professional learning activities in context: A statewide survey of middle school mathematics teachers. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(14), 1-33. DOI: 10.14507/epaa.v20n14.2012
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110. DOI: 10.1080/00220671.2014.924470

- Altun, T., & Cengiz, E. (2012). Upper Primary School Teachers' Views about Professional Development Opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3).
- Amabile, T. M., Schatzel, E. A., Moneta, G. B., & Kramer, S. J. (2004). Leader behaviors, perceived, leader support, and subordinate creativity. *The Leadership Quarterly*, 15, 5 – 32. doi:10.1016/j.leaqua.2003.12.003
- Angela Choi Fung Tam (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices, *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43, DOI: 10.1080/13540602.2014.928122
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., Lahti-Nuutila, P., & Toom, A. (2018). Schools as professional learning communities. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 76-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p76>
- Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). High-Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources. Research & Policy Brief. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. 12.11. 2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520732.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Aydede, M.N., Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(36), 53-61.
- Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang, G., & Al Rashedi, A. (2016). Perception of Teachers' Professional Development Needs, Impacts, and Barriers: The Abu Dhabi Case. *SAGE Open*, 6(3), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244016662901>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freedman and Company.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bartlett, J. E. (1999). *Analysis of self directed learning in secondary business educators*. (Unpublished Ph.D. Dissertation), Louisiana State University, Pensilvanya.
- Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri*. Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaacılık

- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Baumgartner, L. M., Lee, M. Y., Birden, S., & Flowers, D. (2003). *Adult Learning Theory: A Primer*. Information Series. 15.01.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482337.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *Online Submission*, 6(2), 319-327. DOI: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.02.006>
- Bayrakci, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22. DOI: 10.14221/ajte.2009v34n1.2
- Beavers, A. (2009). Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of college teaching and learning*, 6(7), 25.
- Bellibaş, M. S., & Gümüş, E. (2016). Teachers' perceptions of the quantity and quality of professional development activities in Turkey. *Cogent education*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172950>
- Berry, B., Johnson, D., & Montgomery, D. (2005). The power of teacher leadership. *Educational Leadership*, 62(5), 56.
- Beswick, D. M., Chuprina, L., Canipe, J. B., & Cox, B. (2002). Investigating Self-Directed Learning in Culture, Learning Styles, and Creativity. 15.07.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473804.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Bilgin, N. (1985). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33.
- Blank, R. K., & De Las Alas, N. (2009). *The Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders*. Council of Chief State School Officers. One Massachusetts Avenue NW Suite 700, Washington, DC 20001. 15.11.2017 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED544700> adresinden indirilmiştir.

- Blank, R. K., de las Alas, N., & Smith, C. (2007). Analysis of the quality of professional development programs for mathematics and science teachers: Findings from a cross-state study. *Washington, DC: Council of Chief State School Officers*. 25.10. 2017 tarihinde http://programs.ccsso.org/content/pdfs/Year_2_IMPDE_Fall_06_Rpt_with_errata-041708.pdf adresinden indirilmiştir.
- Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (2. Baskı). (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol.
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and instruction, 13*(3), 327-347. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00008-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00008-7)
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher, 33*(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Boydak, M. (1999). *Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi:(Fırat, Gazi, Marmara Üniversiteleri ve TÜBİTAK Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Boyer, S. L., Edmondson, D. R., Artis, A. B., & Fleming, D. (2014). Self-directed learning: A tool for lifelong learning. *Journal of Marketing Education, 36*(1), 20-32. <https://doi.org/10.1177/0273475313494010>
- Bozkurt, E., Kavak, N., Yamak, H., Bilici, S. C., Darici, O., & Ozkaya, Y. (2012). Secondary school teachers' opinions about in-service teacher training: a focus group interview study. *Procedia-social and Behavioral sciences, 46*, 3502-3506. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.093>
- Brockett, R. G. (1985). The relationship between self-directed learning readiness and life satisfaction among older adults. *Adult Education Quarterly, 35*(4), 210-219. <https://doi.org/10.1177/0001848185035004003>
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge.

- Brockett, R. G., Stockdale, S. L., Fogerson, D. L., Cox, B. F., Canipe, J. B., Chuprina, L. A., ... & Chadwell, N. E. (2000). Two Decades of Literature on Self-Directed Learning: A Content Analysis. 15.01.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449348.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Brookfield, S. (1984). Self-directed adult learning: A critical paradigm. *Adult Education Quarterly*, 35(2), 59-71. <https://doi.org/10.1177/0001848184035002001>
- Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: A critical review of research. *New Directions for adult and continuing education*, 1985(25), 5-16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719852503>
- Brookfield, S. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227-242. <https://doi.org/10.1177/0741713693043004002>
- Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. *International encyclopedia of education*, 10, 375-380.
- Brookfield, S. D. (2005). The power of critical theory for adult learning and teaching. Open University Press, New York.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, Bahar 194, 31-50.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Altun S. A. & Yıldırım, K (2010). *TALIS: Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14.baskı). Pegem Akademi.
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *Education and training*, 2020, 2-20. 15.07.2017 tarihinde <https://pdfs.semanticscholar.org/11c9/e90f3fb8a97e463882d5ab0846b2373279a2.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. *New directions for adult and continuing education*, 1993(57), 25-35.

- Caffarella, R. S. (2000). Goals of self-learning. *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*, 37-48.
- Caffarella, R. S., & O'Donnell, J. M. (1987). Self-directed adult learning: A critical paradigm revisited. *Adult Education Quarterly*, 37(4), 199-211. <https://doi.org/10.1177/0001848187037004002>
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (2005). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. Falmer Press.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Candy, P. C. (1988). Key issues for research in self-directed learning. *Studies in Continuing Education*, 10 (2), 104-124. <https://doi.org/10.1080/0158037880100202>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Candy, P. C. (2004). *Linking thinking: Self-directed learning in the digital age*. Canberra,, Australia: Department of Education, Science and Training.
- Carter, M. (2004). Strong value of self-directed learning in the workplace: How supervisors and learners gain leaps in learning. 10.10.2016 tarihinde <http://www.popline.org/node/196005> adresinden alınmıştır.
- Cazan, A. M., & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.327>
- Ceylan, M., & Özdemir, S. M. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 397-417.
- Chang, J. C., Yeh, Y. M., Chen, S. C., & Hsiao, H. C. (2011). Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors. *Teaching and teacher education*, 27 (1), 165-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.013>
- Cheng, E. C. (2017). Managing school-based professional development activities. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 445-454.
- Cho, D. (2002). The connection between self-directed learning and the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 467-470.

- Chou, P. N. (2012). The relationship between engineering students' self-directed learning abilities and online learning performances: A pilot study. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 5(1), 33-38. <https://doi.org/10.19030/cier.v5i1.6784>
- Chu, R. C., & Tsai, C. C. (2009). Self-directed learning readiness, Internet self-efficacy and preferences towards constructivist Internet-based learning environments among higher-aged adults. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(5), 489-501. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00324.x>
- Clardy, A. (2000). Learning on their own: Vocationally oriented self-directed learning projects. *Human Resource Development Quarterly*, 11(2), 105-125. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200022\)11:2<105::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200022)11:2<105::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-5)
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejar, & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (ss. 249–305). Washington, DC: AERA.
- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (1998). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. 12.11.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417942.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Cohen, J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Confessore, S. J., & Kops, W. J. (1998). Self-directed learning and the learning organization: Examining the connection between the individual and the learning environment. *Human Resource Development Quarterly*, 9(4), 365-375. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920090407>
- Corbeil, J. R. (2003). *Online technologies, self-efficacy, self-directed learning readiness, and locus of control of learners in a graduate-level web-based distance education program*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Houston, Houston, TX.
- Corcoran, T. B. (1995). Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development. CPRE Policy Briefs. 20.02.2018 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED388619> adresinden indirilmiştir.

- Corno, L. (1992). Encouraging students to take responsibility for learning and performance. *Elementary School Journal*, 93(1), 69-83.
- Costa, A.L. and Kallick, B. (2004), *Assessment Strategies for Self-Directed Learning*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Routledge.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2012). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer Science & Business Media.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264. <https://doi.org/10.1080/0261976032000088774>
- Çapri, B., & Çelikalı, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(15), 33–53.
- Çelen, Ü., Kösterelioğlu, İ., & Kösterelioğlu, M. A. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710.
- Çokluk, Ö., Sekercioglu, G., & Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok degiskenli istatistik*. Ankara, Pegem Akademi.
- Dağal, A. B., & Bayindir, D. (2016). The investigation of the level of self-directed learning readiness according to the locus of control and personality traits of preschool teacher candidates. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 391-402.
- Daloğlu, A. (2004). A professional development program for primary school English language teachers in Turkey: Designing a materials bank. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 677-690. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.04.001>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.

- Davis, S. A. (2006). Enhancing Self-Directed Learning in New Professionals. *Online Submission*. 20.07.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492674.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Day, C., & Sachs, J. (2005). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. McGraw-Hill Education (UK).
- De Bruin, K. (2007). The relationship between personality traits and self-directed learning readiness in higher education students. *South African Journal of Higher Education*, 21(2), 228-240.
- de Vries, S., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2013a). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>
- de Vries, S., Van De Grift, W. J., & Jansen, E. P. (2013b). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 213-231. <https://doi.org/10.1108/09578231311304715>
- DeMonte, J. (2013). High-Quality Professional Development for Teachers: Supporting Teacher Training to Improve Student Learning. *Center for American Progress*. 15.11.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561095.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel öğrenme topluluklarının boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38 (3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>

- Desimone, L. M., Smith, T. M., & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational administration quarterly*, 42(2), 179-215. <https://doi.org/10.1177/0013161X04273848>
- Deyo, Z. M., Huynh, D., Rochester, C., Sturpe, D. A., & Kiser, K. (2011). Readiness for selfdirected learning and academic performance in an abilities laboratory course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(2), 25. <https://doi.org/10.5688/ajpe75225>
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. ASCD.
- Dijkstra, E. M. (2009). Hoe professioneel is de hedendaagse onderwijsprofessional? [What is the professionalism of the contemporary educational professional?]. Master thesis. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen
- Doğan, S., & Yurtseven, N. (2018) Professional learning as a predictor for instructional quality: a secondary analysis of TALIS, School Effectiveness and School Improvement, 29:1, 64-90, DOI: 10.1080/09243453.2017.1383274
- Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and teacher education*, 51, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.003>
- Dooner, A. M., Mandzuk, D., & Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 564-574. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.009>
- Döş, B. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Bilgi ve Beceri İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Nitel Bir Analiz. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 41-52.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career and technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 24-37. 06.04.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931094.pdf> adresinden insirilmiştir.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"?. *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı. (2011). Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler. 15.11.2017 tarihinde <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/007.pdf> adresinden indirilmiştir.

- Earley, P., & Bubb, M. S. (2007). *Leading and managing continuing professional development: Developing people, developing schools*. Paul Chapman Publishing.
- Edmondson, D. R., Boyer, S. L., & Artis, A. B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7(1), 40-48.
- Egalite, A. J., Kisida, B., & Winters, M. A. (2015). Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of Education Review*, 45,44–52. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.007>
- Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin lavaratuvar dersine yönelik tutum ölçeği (BÖLDYTÖ). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 62-66.
- Ekşi, G. (2010). *Bir devlet üniversitesinde çalışan ingilizce dili okutmanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarının değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü (2015). 2015-2019 stratejik planı 03.03.2017 tarihinde http://elazig.meb.gov.tr/dosyalar/onemli_belgeler/2015_2019_Stratejik_Plan.pdf adresinden indirilmiştir.
- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- El-Gilany, A. H., & Abusaad, F. E. S. (2013). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 33(9), 1040-1044. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.003>
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in developing human resources*, 6(2), 158-177. <https://doi.org/10.1177/1523422304263327>
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2016). The Investigation Of The Relationship Between Attitudes Towards E-Learning And Self-Directed Learning With Technology Of Secondary School Students. *1st International Academic Research Congress*, 3-5 November 2016, Antalya.
- Eroğlu, M., Özbek, R., & Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Milli Eğitim Şurası Kararlarının İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12).
- Ertürk, N. O., Gün, B., & Kaynaradağ, A. (2014). Türk öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 19-33.

- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS statistics (Third Edition)*. sage.
- Fisher, M. J., & King, J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today*, 30(1), 44-48. DOI: 10.1016/j.nedt.2009.05.020
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., Carlsmith, J. M., & Dönmez, A. (1993). *Sosyal psikoloji*. İmge kitabevi.
- Fullan, M. (1995). "The Limits and Potential of Professional Development." In *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, edited by T. R. Guskey & M. Huberman, 253–267. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2005). Professional learning communities writ large. *On common ground: The power of professional learning communities*, 209-223. 30.10.2017 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.133.4200&rep=rep1&type=pdf> adresinden alınmıştır.
- Gaible, E., & Burns, M. (2005). Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries. *Online Submission*. 30.11.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496514.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Garrison, D. R. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibility and control issues. *Adult education quarterly*, 42(3), 136-148. <https://doi.org/10.1177/074171369204200302>

- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult education quarterly*, 48(1), 18-33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Genç, G. S., & Aydın, G. (2015). Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 1(1),1-40.
- Gibbons, M. (2003). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. John Wiley & Sons.
- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and teacher education*, 22(2), 179-193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.004>
- Goh, P. S. C., & Wong, K. T. (2014). Beginning teachers' conceptions of competency: implications to educational policy and teacher education in Malaysia. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(1), 65-79. DOI 10.1007/s10671-013-9147-3
- Goldring, E., Porter, A. C., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2007). Assessing learning-centered leadership. *Connections to research, professional standards and current practices. Paper prepared for the Wallace Foundation Grant on Leadership Assessment, March*.
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Gözüm, S., & Aksayan, S. (2003). Kültürelarası Olcek Uyarlamasi İcin Rehber II: Psikometrik Ozellikler ve Kültürelarası Karsilastirma. *Hemsirelik*
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult education quarterly*, 41(3), 125-149. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Guglielmino, L. M. (2008). Why self-directed learning. *International Journal of Self-directed learning*, 5(1), 1-14.
- Guglielmino, L. M. (2013). The case for promoting self-directed learning in formal educational institutions. *SA-eDUC*, 10(2), 1-18.
- Guglielmino, P. J., Guglielmino, L. M., & Long, H. B. (1987). Self-directed learning readiness and performance in the workplace. *Higher Education*, 16(3), 303-317.
- Guglielmino, P.J. and Guglielmino, L.M. (2001), "Moving toward a distributed learning model based on self-managed learning", *SAM Advanced Management Journal*, 66(3), 36-43.

- Gumus, S. (2013). The effects of teacher-and school-level factors on teachers' participation in professional development activities: The role of principal leadership. *Journal of International Education Research*, 9(4), 371. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i4.8089>
- Guskey, T. R. (1997). Research needs to link professional development and student learning. *Journal of staff development*, 18, 36-41.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership*, 59(6), 45.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. *Phi delta kappan*, 84(10), 748-750.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi delta kappan*, 90(7), 495-500.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Hamdan, A. R., & Lai, C. L. (2015). The Relationship between Teachers' Factors and Effective Teaching. *Asian Social Science*, 11(12), 274. doi:10.5539/ass.v11n12p274
- Hargreaves, A. (1997). From reform to renewal: a new deal for a new age. In A. Hargreaves, & R. Evans (Eds.), *Beyond educational reform. Bringing teachers back in* (pp. 105–125). Buckingham: Open University Press.
- Haron, S. (2003). *Relationship between readiness and facilitations of self-directed learning and academic achievement: a comparative study of web-based distance learning models of two universities*. (Unpublished Ph.D. Dissertation). UPM.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles' theory of andragogy: A critique. *International journal of lifelong education*, 3(3), 203-210. <https://doi.org/10.1080/0260137840030304>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.

- Henschke, J. A. (1998). Historical antecedents shaping concepts of andragogy: A comparison of sources and roots. In *Proceedings of the Third International Conference on Research in Comparative Andragogy. Bled, Radlovjica, Slovenia*. 25.11.2017 tarihinde https://works.bepress.com/john_henschke/46/ adresinden indirilmiştir.
- Henschke, J. A. (2011). Considerations regarding the future of andragogy. *Adult Learning*, 22(1), 34-37.
- Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470-476.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional Learning Communities: Assessment--Development--Effects. 13.10.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482255.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Hipp, K. K., Stoll, L., Bolam, R., Wallace, M., McMahon, A., Thomas, S., & Huffman, J. B. (2003). An International Perspective on the Development of Learning Communities. 05.07.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478734.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman and Hall/CRC.
- Hoban, G., & Sersland, C. (1998). *Self-directed learning, learned or unlearned*. İçinde H. B. Long & Associates (Eds.). Developing paradigms for self-directed learning (pp. 107-204). Norman, OK: Public Managers Center.
- Hollins, E. R., McIntyre, L. R., DeBose, C., Hollins, K. S., & Towner, A. (2004). Promoting a self-sustaining learning community: Investigating an internal model for teacher development. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 247–264. <https://doi.org/10.1080/09518390310001653899>
- Hooker, M. (2008). *Models and best practices in teacher professional development*. 20.08.2017 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=79C12E72ABD09B984BBC52A24B564153?doi=10.1.1.601.6343&rep=rep1&type=pdf> adresinden indirilmiştir.
- Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement—an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348. DOI 10.1007/s12564-010-9107-z

- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. 15.03.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional development in education*, 37(2), 177-179. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- Hustler, D. (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development*. Araştırma Raporu, 20.06.2017 tarihinde <http://dera.ioe.ac.uk/4754/1/16385164-58c6-4f97-b85b-2186b83ede8c.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Hürsen, C. (2016). The impact of curriculum developed in line with authentic learning on the teacher candidates' success, attitude and self-directed learning skills. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 73-86. DOI 10.1007/s12564-015-9409-2
- Hürsen, Ç. (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities. *Procedia Technology*, 1, 420-425. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.02.094>
- Inan, C., & Bekler, E. (2014). PISA sınavlarında Türkiye'nin performansı ve öğretmen eğitiminde çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9 (5), 1097-1118.
- Inceoglu, M. (2000). Tutum-Algi-Iletisim. *Ucuncu Baski*. Ankara: Imaj Yayıncılık.
- Isabel, L. A. (2010). *The effects of high quality professional development activities for teachers on students' Tennessee Comprehensive Assessment Program (TCAP) scores*. Tennessee State University. 17.05.2018 tarihinde <https://search.proquest.com/openview/1a3f288caf5e444299b906d8429753aa/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> adresinden indirilmiştir.
- İlğan A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E. & Sevinç, S. Ö. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 41-56.
- İpek, C., & Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-50.
- İpek, C., & Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-50.

- İzci, E., & Eroğlu, M. (2016). Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1666-1688.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 57-66.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni insan ve insanlar (10. baskı). *İstanbul: Evrim Yayınevi*.
- Kalkan, F. (2015). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 847-868.
- Kanlı, U., & Yağbasan, R. (2001). Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 39-46.
- Kapur, S. (2015). Understanding the characteristics of an adult learner. *Jamia Journal of Education*, 2(1), 111-121.
- Karabenick, S. A., & Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55-75. <https://doi.org/10.1080/15235882.2004.10162612>
- Karataş, K., & Başbay, M. (2014). Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyinin Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik ve Akademik Başarı Açısından Yordanması. *İlköğretim Online*, 13(3), 916-933.
- Kavak, Y. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişim politikaları. *21. Yüzyılda TÜRKİYE'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu* (10-11 Aralık 2011) Ankara, Tam metinler Kitabı 167-179.
- Kelly, M. & Boyer, N. (2005). Breaking the institutional mold: blended instruction, self-direction and multi-level adult education. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1),1-17.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>

- Kerka, S. (1994). *Self-Directed Learning. Myths and Realities*. ERIC Publication. 15.01.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365818.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Kılıç, D., ve Sökmen, Y. (2012). Sınıf öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 223-228.
- King, K. P. (2002). Educational technology professional development as transformative learning opportunities. *Computers & Education*, 39(3), 283-297. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(02\)00073-8](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00073-8)
- King, M.B. & Newmann, F.M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management* 15(2), 86–93. <https://doi.org/10.1108/09513540110383818>
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and teacher education*, 18(3), 229-241. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00066-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00066-X)
- Knowles, M. (1973). The adult learner: a neglected species. 15.01.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Knowles, M. Holton, E. F. Swanson, R. (2005). *The adult learner The definitive classic in adult education and human resource development*. Elsevier.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1985). Applications in continuing education for the health professions: Chapter five of Andragogy in action. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 5(2), 80-100. <https://doi.org/10.1002/chp.4760050212>
- Knowles, M.S. (1984), *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Korkmazgil, S. (2015). *An investigation into Turkish english language teachers'perceived professional development needs, practices and challenges* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University).
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>

- Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M., & Greene, W. L. (Eds.). (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York, NY: Routledge.
- Krec̆ić, M. J., & Grmek, M. I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.011>
- Kubitskey, B., Fishman, B., & Marx, R. (2003). The relationship between professional development and student learning: Exploring the link through design research. In *annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL*. 25.06.2017 tarihinde <https://pdfs.semanticscholar.org/745d/f4d2996622f542061a9a3e4bbdaf36033b67.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Kurstedt, R. L., & Pizzi, A. (2018). Sharing Expertise Gained From Online Self-Directed Professional Development: One Teacher's Journey From Classroom Teacher to Teacher Leader. In *Information and Technology Literacy: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 2130-2150). IGI Global.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. [Teacher learning throughout the career]*. (Unpublished Doctoral dissertation) University of Nijmegen, the Netherlands.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- La Paz, S. D., Malkus, N., Monte-Sano, C., & Montanaro, E. (2011). Evaluating American history teachers' professional development: Effects on student learning. *Theory & Research in Social Education*, 39(4), 494-540. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473465>
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi delta kappan*, 76(8), 591. 15.07.2017 tarihinde https://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf#page=58 adresinden indirilmiştir.

- Liu, H. W., Jehng, J. C. J., Chen, C. H. V., & Fang, M. (2014). What factors affect teachers in Taiwan in becoming more involved in professional development? A hierarchical linear analysis. *Human Resource Development Quarterly*, 25(3), 381-400. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21195>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Lohman, M. C. (2005). A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 16(4), 501-527. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1153>
- Long H. B. (1991). College students' self-directed learning readiness and educational achievement, In H. B. Long & Associates, eds. *Self-directed learning: Consensus and conflict*. Oklahoma, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of The University of Oklahoma, 107-122.
- Lopes, J. B., & Cunha, A. E. (2017). Self-directed professional development to improve effective teaching: Key points for a model. *Teaching and Teacher Education*, 68, 262-274. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.009>
- Louis, K. B., Kruse, S., Marks, H. M., & Newman, F. N. (1996). Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality. *Schoolwide professional community*.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. SAGE Publications Ltd.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional learning community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757-798. <https://doi.org/10.3102/00028312033004757>
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education*, 66, 171-183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.004>

- Maeroff, G. I. (2003). *A classroom of one: How online learning is changing our schools and colleges*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mahmoudi, F., & Özkan, Y. (2015). Exploring experienced and novice teachers' perceptions about professional development activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.487>
- Masuda, A. M., Ebersole, M. M., & Barrett, D. (2013). A qualitative inquiry: Teachers' attitudes and willingness to engage in professional development experiences at different career stages. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 79(2), 6-14.
- McCray, C. (2018). Secondary teachers' perceptions of professional development: a report of a research study undertaken in the USA. *Professional Development in Education*, 44(4), 583-585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427133>
- McGrath, V. (2009). Reviewing the Evidence on How Adult Students Learn: An Examination of Knowles' Model of Andragogy. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 99, 110.
- MEB (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda hizmetiçi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştayı, 07-08 Mayıs 2010*, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Okul temelli Mesleki Gelişim Klavuzu*. Ankara: Anıl Yayıncılık.
- MEB. (2010). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Okul Temelli Mesleki Gelişim Klavuzu*. 27.02.2014 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf adresinden indirilmiştir.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and teacher education*, 25(1), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 3-14. <https://doi.org/10.1002/ace.3>
- Merriam, S. B. (2008). Adult learning theory for the twenty-first century. *New directions for adult and continuing education*, 2008(119), 93-98. <https://doi.org/10.1002/ace.309>
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood (2.Baskı)*. San Francisco: JosseyBass.

- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *New directions for adult and continuing education*, 1985(25), 17-30. <https://doi.org/10.1002/ace.36719852504>
- Miser, R., Yayla, D., & Sayın, M. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi. *MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara*.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Mizell, H. (2010). *Why Professional Development Matters*. Learning Forward. 504 South Locust Street, Oxford, OH 45056.
- Mok, M. M. C., Cheng, Y. C., Leung, S. O., Shan, P. W. J., Moore, P., & Kennedy, K. (2007). Self-directed learning as a key approach to effectiveness of education: A comparison among mainland China, Hong Kong, Macau and Taiwan. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. London: Springer.
- Moore, S., & Shaw, P. (2000). The professional learning needs and perceptions of secondary school teachers: Implications for professional learning community. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, USA.
- Murphy, G. A., & Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424-444.
- Musanti, S. I., & Pence, L. (2010). Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge, and navigating identities. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 73-89.
- Mushayikwa, E., & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development—Hope for teachers working in deprived environments?. *Teaching and teacher education*, 25(3), 375-382. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.003>
- Muyan, E. (2013). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumları ile ilgili durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Çığ Üniversitesi, Mersin.
- Muzaffar, M., & Malik, S. Y. (2012). Attitude of Teachers towards Professional Development Trainings. *Language in India*, 12(8), 304-322.

- Ndlovu, M. (2014). The effectiveness of a teacher professional learning programme: The perceptions and performance of mathematics teachers. *Pythagoras*, 35(2), 1-10. DOI: 10.4102/pythagoras.v35i2.237
- Newman, M. (2004). *Problem-based learning: An exploration of the method and evaluation of its effectiveness in a continuing nursing education programme*. London: Middlesex University.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American journal of education*, 108(4), 259-299. <https://doi.org/10.1086/444249>
- Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim online*, 7(3), 627-639.
- Nye, B., S. Konstantopoulos, & L. Hedges. 2004. "How Large Are Teacher Effects?" *Educational Evaluation and Policy Analysis* 26 (3): 237–257. <https://doi.org/10.3102/01623737026003237>
- O'Shea, E., 2003. Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing* 43 (1), 62–70. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02673.x>
- Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü, Azerbaycan*, 12-14.
- Oddi, L. F. (1987). Perspectives on self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 38(1), 21-31. <https://doi.org/10.1177/0001848187038001003>
- OECD (2000). *Motivating students for lifelong learning*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). 2011. *Building a Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- O'Kell, S. P. (1988). A study of the relationships between learning style, readiness for self-directed learning and teaching preference of learner nurses in one health district. *Nurse Education Today*, 8(4), 197-204. [https://doi.org/10.1016/0260-6917\(88\)90149-9](https://doi.org/10.1016/0260-6917(88)90149-9)
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). Professional learning community assessment. *Reculturing schools as professional learning communities*, 66-74. 07.06.2018 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED482255> adresinden indirilmiştir.

- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.
- Organisation for Economic Co-operation and Development(OECD), (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Araştırma Raporu, Organisation for Economic Co-operation and Development. 05.07.2017 tarihinde <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (1993). *ReflectivePractice for Educators: Improving Schooling through Professional Development*. CorwinPress. *Newbury Park, CA*.
- Owen, T. R. (2002). Self-Directed Learning in Adulthood: A Literature Review. Information Analyses. 15.01.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461050.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Ozer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(8).
- Ozuah, P. O. (2016). First, there was pedagogy and then came andragogy. *Einstein journal of Biology and Medicine*, 21(2), 83-87.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özbek, R., Eroğlu, M., & Donmuş, V. (2017). Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 17-35.
- Özçomak, M. S., & Çebi, K. (2017). İstatistiksel güç analizi: Atatürk üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31(2), 413-431.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of in-service Education*, 30(1), 89-100.

- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özkan, Y. Ö., & Anıl, D. (2014). Öğretmen Mesleki Gelişim Değişkenlerinin Ayırt Edicilik Düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(4), 205-216.
- Özmantar, M. F., & Önala, S. (2017). Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Programlarına İlişkin İhtiyaç, Değerlendirme ve Beklentileri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 120-139.
- Özmuş, M., & Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of European Education*, 4(1), 23-40.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Politikaları. *21. Yüzyılda TÜRKİYE'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu* (10-11 Aralık 2011) Ankara, Tam metinler Kitabı 143-156.
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influence on student attitudes toward science: based on TIMSS data for cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-86.
- Parise, L. M., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The elementary school journal*, 110(3), 323-346. <https://doi.org/10.1086/648981>
- Pedder, D., James, M., & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practise professional learning. *Research papers in Education*, 20(3), 209-243. <https://doi.org/10.1080/02671520500192985>
- Pekel, A. (2016). Examining the relation between the general self – sufficiency levels and self–directed learning readiness level of physical education teachers (Kayseri example). *International Journal of Development Research*, 6(8), 8952-8957.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American educational research journal*, 44(4), 921-958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>

- Poskitt, J., & Taylor, K. (2006). Assess to Learn professional development: impact on teacher learning. *Massey University, Palmerstone North, New Zealand*. 27.07.2017 tarihinde <http://educationgroup.co.nz/wp-content/uploads/2016/11/Assess-to-learn-professional-development-impact-on-teacher-learning-Poskitt-Taylor.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education, 13*(3), 189-220. <https://doi.org/10.1023/A:1016517100186>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational research, 54*(4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Pratt, D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. *New directions for adult and continuing education, 1993*(57), 15-23.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Rana, S., Ardichvili, A., & Polesello, D. (2016). Promoting self-directed learning in a learning organization: tools and practices. *European Journal of Training and Development, 40*(7), 470-489. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2015-0076>
- Rees, M., & Bary, R. (2006). Is self-directed learning the key skill for tomorrow's engineers? *European Journal of Engineering Education, 31*(1), 73-81. <https://doi.org/10.1080/03043790500429021>
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1), 85*(6), 38-43. 10.06.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909588.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Reio, T. G. (2004). Prior knowledge, self-directed learning readiness, and curiosity: Antecedents to classroom learning performance. *International Journal of Self-directed learning, 1*(1), 18-25.
- Reio, T. G., & Davis, W. (2005). Age and gender differences in self-directed learning readiness: A developmental perspective. *International Journal of Self-Directed Learning, 2*(1), 40-49.

- Reischmann, J. (2004). Andragogy: History, meaning, context, function. 12.04.2018 tarihinde <http://andragogy.net/Andragogy-Internet.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Retallick, J. (1999). Teachers' workplace learning: Towards legitimation and accreditation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 5, 33–50. <https://doi.org/10.1080/1354060990050103>
- Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of applied psychology*, 86(5), 825. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.86.5.825>
- Richardson, V., & P. Placier. (1996). "Teacher Change." In Handbook of Research on Teacher Education, edited by J. Sikula, T. J. Buttery, and E. Guyton. 2nd ed., 905–947. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and teacher education*, 27(1), 116–126.
- Robbins, S. (1994) *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk) Eskişehir ETAM Basım Yayın.
- Robin, J. (2014). *A Handbook for Professional Learning: Research, Resources, and Strategies for Implementation*. NYC Deoartment Of Education. 15.04.2018 tarihinde https://www.cfn107.org/uploads/6/1/9/2/6192492/pl_handbook_final.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The journal of educational research*, 101(1), 50–60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Safavi, M., Shooshtari, S., Mahmoodi, M., & Yarmohammadian, M. H. (2010). Self-directed learning readiness and learning styles among nursing students of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 10(1), 27–36.
- Saha, D. (2006). *Improving Indonesian nursing students' self-directed learning readiness*. (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler* Ankara: İmge Kitabevi.

- Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sanders, W. L., & S. P. Horn. (1998). Research Findings From the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implication for Educational Evaluation and Research.” *Journal of Personnel Evaluation in Education* 12 (3): 247–256.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and teacher education*, 18(7), 815-830. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00045-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00045-8)
- Sandholtz, J. H., & Ringstaff, C. (2013). Assessing the impact of teacher professional development on science instruction in the early elementary grades in rural US schools. *Professional Development in Education*, 39(5), 678-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.751044>
- Sass, T. R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D. N., & Feng, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. *Journal of urban Economics*, 72(2-3), 104-122. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2012.04.004>
- Scales, P., Pickering, J., & Senior, L. (2011). *Continuing professional development in the lifelong learning sector*. McGraw-Hill Education (UK).
- Scheerens, J. (2010). Teachers’ professional development: Europe in international comparison. *Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union*.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scribner, J. P. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266. <https://doi.org/10.1177/0013161X99352004>
- Scribner, J. P. (2003). Teacher learning in context: The special case of rural high school teachers. *education policy analysis archives*, 11, 12. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v11n12.2003>
- Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 117-125.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. *Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu*, 204-217.
- Shadur, M. A., Kienzle, R., & Rodwell, J. J. (1999). The relationship between organizational climate and employee perceptions of involvement: The importance of support. *Group & Organization Management*, 24(4), 479-503. <https://doi.org/10.1177/1059601199244005>
- Sıcak, A., & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 17-33.
- Sixel, D. M. (2013). Teacher perceptions of professional development required by the wisconsin quality educator initiative, PI 34. 21.07.2017 tarihinde <https://dc.uwm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=1163&context=etd> adresinden indirilmiştir.
- Slavit, D., & Roth McDuffie, A. (2013). Self-directed teacher learning in collaborative contexts. *School Science and Mathematics*, 113(2), 94-105. <https://doi.org/10.1111/ssm.12001>
- Smedley, A., (2007). The self-directed learning readiness of first year bachelor of nursing students. *Journal of Research in Nursing* 12 (4), 373–385. <https://doi.org/10.1177/1744987107077532>
- Smith, K. (2017). *Teachers As Self-directed Learners*. Springer.
- Smith, M. K. (2002). *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy*. Infed, the Encyclopedia of informal education.
- Smith, T. M., & Desimone, L. M. (2003). Do changes in patterns of participation in teachers' professional development reflect the goals of standards-based reform?. *Educational horizons*, 81(3), 119-129.
- Smithson, J., & Blank, R. (2006). Indicators of quality of teacher professional development and instructional change using data from surveys of enacted curriculum: Findings from NSF MSP-RETA project. 21.07.2017 tarihinde http://jsmithson.wceruw.org/Reference/Indicators_TchrPD_Smithson-Blank.pdf adresinden indirilmiştir.

- Soine, K. M., & Lumpe, A. (2014). Measuring characteristics of teacher professional development. *Teacher development*, 18 (3), 303-333. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.911775>
- Sözbilir, M. (2014). Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.(Editör, M. Metin). Perem Akademi: Ankara.
- Sparks, D., and Loucks-Horsley, S. (1999). *Five models of staff development for teachers*. (Editör: Ornstein, A.C., Pajak, E.J. ve Ornstein, S.B.) Contemporary Issues in Curriculum. 303-326. USA: Pearson.
- Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard educational review*, 69(3), 237-270. <https://doi.org/10.17763/haer.69.3.h2267130727v6878>
- Stewart, C. (2014). Transforming professional development to professional learning. *Journal of Adult Education*, 43(1), 28. 10.04.2018 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ1047338> adresinden indirilmiştir.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 1-13. McGraw-Hill, New York.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Sukru Bellibas, M., Bulut, O., & Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374.
- Sun, M., Penuel, W. R., Frank, K. A., Gallagher, H. A., & Youngs, P. (2013). Shaping professional development to promote the diffusion of instructional expertise among teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(3), 344-369. <https://doi.org/10.3102/0162373713482763>
- Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104(8), 1591–1626. DOI:10.1111/1467-9620.00214
- Supovitz, J. A., & Christman, J. B. (2003). *Developing communities of instructional practice: Lessons for Cincinnati and Philadelphia*. CPRE Policy Briefs pp. 1–9. Pennsylvania: University of Pennsylvania

- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algularının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, E. (2015). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Öğretim Stili Tercihlerinin İncelenmesi (Bursa İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 297-316.
- Şahin, E., & Erden, M. (2009). Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin (öyöhö) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 695-706.
- Şimsek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Basın Yayın Dağıtım Ltd Sti.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tavşancıl, E., & Ölçülmesi, T. (2006). *Spss ile Veri Analizi (3. baskı)*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- TEDMEM, 2016. *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara. 20.10.2017 tarihinde <https://tedmem.org/download/2016-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2010> adresinden indirilmiştir.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. *M. Metin (Edt.) Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, 99-114.
- Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 151-168.
- Telese, J. A. (2012). Middle school mathematics teachers' professional development and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 102-111. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.521209>
- Tener, A. M. (2000). *A post hoc statistical power analysis a survey of the research published in the journal of athletic training*. (Doctoral Dissertation). USA: Middle Tennessee State University.

- Terzi, Ç. (2014). European Union Education Policies and Continuing Professional Development of Teachers in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching/ISSN: 2148-225X*, 1(4), 297-307.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2004.11658173>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education. 10.07.2017 tarihinde <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Toole, J.C. & Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood & P. Hallinger (eds), *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Torabi, N., Abdollahi, B., Aslani, G., & Bahrami, A. (2013). A validation of a self-directed learning readiness scale among preliminary schoolteachers in Esfahan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 995-999. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.185>
- Torff, B., & Sessions, D. (2008). Factors associated with teachers' attitudes about professional development. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 123-133.
- Torff, B., & Sessions, D. (2009). Teachers' attitudes about professional development in high-SES and low-SES communities. *Learning Inquiry*, 3(2), 67-77.
- Torff, B., Sessions, D., & Byrnes, K. (2005). Assessment of teachers' attitudes about professional development. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 820-830. <https://doi.org/10.1177/0013164405275664>
- Tough, A. M. (1971). *Adults' learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult education*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Towle, A., & Cottrell, D. (1996). Self directed learning. *Archives of disease in childhood*, 74(4), 357-359. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.74.4.357>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review*, 3(2), 130-154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Uştu, H., Mentiş-Taş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 82-106.

- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian journal of teacher education*, 37(7), 13-29.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: BilimYayınları.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational researcher*, 41(1), 26-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X11431010>
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of research in science teaching*, 38(2), 137-158. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200102\)38:2<137::AID-TEA1001>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200102)38:2<137::AID-TEA1001>3.0.CO;2-U)
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and teacher education*, 22(4), 408-423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organizational learning*. Enschede: Twente University. 20.11.2017 tarihinde <https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:ris.utwente.nl:publications%2F3e81f40-5f34-48db-906f-969078efc37b> adresinden indirilmiştir.
- Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and individual differences*, 21(3), 294-302. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning. 10.11. 2017 tarihinde <http://teachersity.org/files/PDF/UNESCO%20%20Teacher%20Professional%20Development.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Wan, S. W. Y., & Lam, P. H. C. (2010). Factors Affecting Teachers' Participation in Continuing Professional Development (CPD): From Hong Kong Primary School Teachers' Perspectives. *Online Submission*. 22.10.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509923.pdf> adresinden indirilmiştir.

- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702-739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the US and Abroad. Technical Report. *National Staff Development Council*.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional development in education*, 40(3), 488-504. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.838691>
- Wermke, W. (2013). *Development and autonomy: Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts* (Unpublished Doctoral dissertation). Stockholm University, Stockholm.
- Whitcomb, J., Borko, H., & Liston, D. (2009). Growing talent: Promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 207-212. DOI: 10.1177/0022487109337280
- Wiley, K. (1983). Effects of a self-directed learning project and preference for structure on self-directed learning readiness. *Nursing Research*, 32(3), 181-185.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Chapter 6: Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of research in education*, 24(1), 173-209. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001173>
- Yalçın İncik, E., & Akbay, S. E. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışma: mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve eğitim ihtiyaçları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1653-1676.
- Yates, S. M. (2007). Teachers' Perceptions of Their Professional Learning Activities. *International education journal*, 8(2), 213-221. 20.04.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834237.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel sayı*, 25-40.
- Yılmaz, H., & Kocasaraç, H. (2015). Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.

- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers. REL 2007-No. 033. *Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1)*. 20.11.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Yüksel, İ., & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *MUKADDİME*, (6), 117-134.
- Zhao, X., Lynch Jr, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206. doi: 10.1086/651257
- Zmeyov, S. I. (1998). Andragogy: Origins, developments and trends. *International review of education*, 44(1), 103-108.

EKLER

Ek 1: Demografik Bilgi Formu

Ek 2: Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeği

Ek 3: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Ek 4: Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği

Ek 5: Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeği

Ek 6: Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

Ek 7: Verilerin Toplanacağı Okulların Listesi

Ek 8: Etik Kurul Raporu

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler;

Doktora tezi kapsamında yapılan bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu kapsamda aşağıda dört tane ölçeğe yer verilmiştir. Ölçek maddelerini yanıtlarken göstereceğiniz samimiyet, var olan durumun olduğu gibi ortaya konulması bakımından önemlidir. Araştırmada elde edilen veriler bilimsel amaçla kullanılacağından isim yazmanıza gerek yoktur. Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkürler.

Arş. Gör. Mehmet Eroğlu, F.Ü. Eğitim Fakültesi

Doç.Dr. Ramazan Özbek, İ.Ü. Eğitim Fakültesi

Kişisel Bilgiler

- 1. Cinsiyet:** Erkek Kadın
- 2. Medeni Durumunuz:** Evli Bekar
- 3. Mesleki Kıdem:** 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl üzeri
- 4. Branş:** Türkçe/Edebiyat Matematik Fen Bilimleri Sosyal Bilimler
 Yabancı Dil Meslek Dersleri PDR Din kültürü
 Bilişim Resim/Müzik Spor Diğer.....
- NOT: Fen Bilimleri:** Fen Bilgisi, Fizik, Kimya Biyoloji v.b **Sosyal Bilimler:** Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya Felsefe v.b
- 5. Çalıştığınız Öğretim kademesi:** İlkokul Ortaokul Lise
- 6. Eğitim Durumunuz:** Lisans Lisansüstü Diğer
- 7. Mezun Olduğunuz Fakülte:** Eğitim Fakültesi Fen Edebiyat Diğer
- 8. Son İki Yılda Katıldığınız Hizmetçi Eğitim Sayısı:** Hiç 1-3 4-6 7 ve üzeri

Ek 2. Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeği

Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıtı işaretleyiniz.

“Hiçbir zaman” ifadesi için → 1’i

“Nadiren” ifadesi için → 2’yi

“Genellikle” ifadesi için → 3’ü

“Her zaman” ifadesi için → 4’ü

*Lütfen hiç bir maddeyi boş bırakmamaya çalışınız.

	Hiçbir zaman	Nadiren	Genellikle	Her zaman
1 Ulaşabildiğim güncel eserleri/kaynakları okurum (öğretimle ilgili eserler üzerine broşürlerden, yayınevlerinin web sitelerinden veya sergi ziyaretlerinden vb)	①	②	③	④
2 Eğitimdeki gelişmeleri ve yenilikleri takip ederim/okurum (internet, tv, gazete vb. yoluyla).	①	②	③	④
3 Mesleğimle ilgili dergileri takip ederim/okurum.	①	②	③	④
4 Bilimsel alan yazını (literatürü) takip ederim/okurum.	①	②	③	④
5 Branşım ile ilgili kaynakları çalışırım/okurum (klavuz kitapları, ders kitapları, alıştırma kitapları vb).	①	②	③	④
6 Alanım ile ilgili internet/dijital kaynaklarını (eğitim ve öğretmen siteleri, facebook/twitter grupları, wiki, blog, forumlar vb.) takip ederim.	①	②	③	④
7 Eğitim fırsatları/imkanları hakkında bilgi edinirim (broşürlerden, kurumların web sitelerinden vs).	①	②	③	④
8 Okuldaki eğitim-öğretim toplantılarına/etkinliklerine katılırım.	①	②	③	④
9 Sınıfta öğrencilerime birebir rehberlik/koçluk yaparım.	①	②	③	④
10 Okul dışındaki mesleki gelişim etkinliklerine (kurslar, çalıştaylar, eğitimler) katılırım.	①	②	③	④
11 Alanım ile ilgili konferanslara ve toplantılara katılırım.	①	②	③	④
12 Derslerimin verimliliğine ilişkin kendimi değerlendiririm.	①	②	③	④
13 Öğretim becerimi geliştirmek için derslerimin video kayıtlarını incelerim.	①	②	③	④
14 Öğretim becerimi geliştirmek için, öğrencilerle derslerimle ilgili deneyimleri/izlenimleri hakkında konuşurum	①	②	③	④
15 Meslektaşlarımdan bir şeyler öğrenmek için derslerini ziyaret ederim/izlerim.	①	②	③	④
16 Öğretmenliğimle ilgili dönüt vermeleri için meslektaşlarımdan bazı derslerimi izlemelerini isterim.	①	②	③	④
17 Bir şeyler öğrenmek için başkalarıyla öğretmenliğimle ilgili olayları/konuları tartışırım.	①	②	③	④
18 Meslektaşlarımdan bir şeyler öğrenmek için akran görüş toplantılarına (örneğin zümre top.) katılırım.	①	②	③	④
19 Öğretim sürecinde karşılaştığım problemi çözmeden önce, iyice anlamaya/analiz etmeye çalışırım.	①	②	③	④
20 Öğretim performansımı değerlendirmek için öğrencilerimin ürünlerini (öğrenme	①	②	③	④

	çıktıları, ödevler, notlar vb.) incelerim.				
21	Dersim hakkında dönüt almak için öğrencilerimden anket vs doldurmalarını isterim/rica ederim.	①	②	③	④
22	Öğretim sürecinde karşılaştığım sorunların çözümünde alan yazına(literatüre) başvururum.	①	②	③	④
23	Öğretim etkinliklerini düzenlemek için gerektiğinde öğrenci performans verilerini kullanırım.	①	②	③	④
24	Öğretim sürecimde bir sorun ortaya çıkınca, muhtemel nedenler ve çözümler üzerine araştırma yaparım(eylem araştırması).	①	②	③	④
25	Meslektaşlarımla öğretim sorunları üzerine konuşurum.	①	②	③	④
26	Meslektaşlarıma öğretim sorunlarıyla ilgili destek olurum.	①	②	③	④
27	Meslektaşlarımla güncel öğretim/eğitim fikirlerimi paylaşıyorum.	①	②	③	④
28	Meslektaşlarımla (bireysel) öğrenme deneyimlerimi paylaşıyorum.	①	②	③	④
29	Meslektaşlarımla dersimdeki sorunlarla baş etme stratejilerimi konuşurum.	①	②	③	④
30	Meslektaşlarımla bana göre eğitimde nelerin önemli olduğunu konuşurum/tartışıyorum.	①	②	③	④
31	Meslektaşlarımla bilimsel eğitim kuramlarını tartışırım(örneğin yapılandırmacılık).	①	②	③	④
32	Meslektaşlarımla okulumda sunulan eğitimdeki yenilikleri/gelişmeleri tartışırım.	①	②	③	④
33	Derslerimde meslektaşlarımla öğretim materyallerini/dokümanlarımı kullanırım.	①	②	③	④
34	Meslektaşlarımla öğretim materyalleri(dijital ve diğer) geliştiririm.	①	②	③	④
35	Meslektaşlarımla birlikte test ve sınav materyalleri geliştiririm.	①	②	③	④
36	Meslektaşlarımla birlikte öğrenci performans verilerini incelerim.	①	②	③	④
37	Meslektaşlarımla birlikte ders (planı) hazırlarım.	①	②	③	④
38	Meslektaşlarımla birlikte yeni/farklı öğretim yöntemlerini denerim.	①	②	③	④

Ek 3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıtı işaretleyiniz.

“ Kesinlikle katılmıyorum ” ifadesi için → 1’i

“ Katılmıyorum ” ifadesi için → 2’yi

“Kısmen katılıyorum” ifadesi için → 3’ü

“ Katılıyorum ” ifadesi için → 4’ü

“ Kesinlikle katılıyorum ” ifadesi için → 5’i

*Lütfen hiç bir maddeyi boş bırakmamaya çalışınız.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1 Sınıftaki etkililiğimi arttıracak öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi edinmek için kendime zaman ayırıyorum.	①	②	③	④	⑤
2 Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük eğitim programlarına harcanan paranın israf olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
3 Mesleki gelişim için düzenlenen etkinliklere ayrılan zamana değer.	①	②	③	④	⑤
4 Mesleki gelişim etkinlikleri, diğer meslek grupları için gerekli olduğu kadar öğretmenler için de gereklidir.	①	②	③	④	⑤
5 Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin yeni öğretim teknik ve yöntemlerini öğrenmelerine katkı sağlar.	①	②	③	④	⑤
6 Katıldığım seminer, konferans ve hizmet içi eğitimler bana mesleki açıdan oldukça katkı sağlamıştır.	①	②	③	④	⑤

Ek 4. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği

Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıtı işaretleyiniz.

“ Kesinlikle katılmıyorum ” ifadesi için → 1’i

“ Katılmıyorum ” ifadesi için → 2’yi

“Kararsızım” ifadesi için → 3’ü

“ Katılıyorum ” ifadesi için → 4’ü

“ Kesinlikle katılıyorum ” ifadesi için → 5’i

*Lütfen hiç bir maddeyi boş bırakmamaya çalışınız.

	① Kesinlikle katılmıyorum	② Katılmıyorum	③ Kararsızım	④ Katılıyorum	⑤ Kesinlikle katılıyorum
1 Soru / bulmaca çözmeyi severim	①	②	③	④	⑤
2 Zamanımı iyi yönetirim	①	②	③	④	⑤
3 İyi yönetim becerilerine sahibim	①	②	③	④	⑤
4 Zaman planlamamı titizlikle belirlerim	①	②	③	④	⑤
5 Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim	①	②	③	④	⑤
6 Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim	①	②	③	④	⑤
7 Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim	①	②	③	④	⑤
8 Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm	①	②	③	④	⑤
9 Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım	①	②	③	④	⑤
10 Yeni fikirleri eleştirel olarak değerlendiririm	①	②	③	④	⑤
11 Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim	①	②	③	④	⑤
12 Hatalarımdan öğrenirim	①	②	③	④	⑤
13 Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim	①	②	③	④	⑤
14 Yeni öğrenme fırsatlarına açığım	①	②	③	④	⑤
15 Yeni fikirlere açığım	①	②	③	④	⑤
16 Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim	①	②	③	④	⑤
17 Sorumluluk sahibiyim	①	②	③	④	⑤
18 Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim	①	②	③	④	⑤
19 Yüksek kişisel beklentilere sahibim	①	②	③	④	⑤
20 Kişisel standartlarım yüksektir.(Yüksek kişisel standartlara sahibim)	①	②	③	④	⑤
21 Yeteneklerime çok güvenirim	①	②	③	④	⑤
22 Sınırlılıklarımın farkındayım	①	②	③	④	⑤
23 Atılganım	①	②	③	④	⑤
24 Çalışmaktan hoşlanırım	①	②	③	④	⑤
25 Öğrenmeye ihtiyaç duyarım	①	②	③	④	⑤
26 Mücadeleden hoşlanırım	①	②	③	④	⑤
27 Yeni bilgileri öğrenmek isterim	①	②	③	④	⑤
28 Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım	①	②	③	④	⑤

29	Öz disiplinliyim	①	②	③	④	⑤
30	Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim	①	②	③	④	⑤
31	Düzenliyim	①	②	③	④	⑤
32	Sistemliyim	①	②	③	④	⑤
33	Kendi performansımı değerlendiririm	①	②	③	④	⑤
34	Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum	①	②	③	④	⑤
35	Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim	①	②	③	④	⑤
36	Kendim için bilgi toplayabilirim	①	②	③	④	⑤
37	Kararlarımı kendim vermekten hoşlanırım	①	②	③	④	⑤
38	Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim	①	②	③	④	⑤
39	Kendi hayatımı kontrol ederim	①	②	③	④	⑤
40	Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım	①	②	③	④	⑤



Ek 5. Destekleyici Okul Özellikleri Ölçeği

Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıtı işaretleyiniz.

“ Kesinlikle katılmıyorum ” ifadesi için → 1’i

“ Katılmıyorum ” ifadesi için → 2’yi

“ Katılıyorum ” ifadesi için → 3’ü

“ Kesinlikle katılıyorum ” ifadesi için → 4’ü

*Lütfen hiç bir maddeyi boş bırakmamaya çalışınız.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1 Okulumuzdaki öğretmenler, okulla ilgili karar alma süreçlerine(aktif) katılırlar.	①	②	③	④
2 Okulumuzdaki öğretmenlere okulda değişim/gelişim yaratması için fırsat verilir.	①	②	③	④
3 Okulumuzdaki yöneticiler, yenilikçi girişimlerde sorumluluğu ve ödülü öğretmenlerle paylaşır.	①	②	③	④
4 Okulumuzda çalışanların (yöneticiler, öğretmenler) öncülük/liderlik davranışları desteklenir.	①	②	③	④
5 Okulumuzdaki yöneticiler, gücü ve yetkiyi öğretmenlerle demokratik bir şekilde paylaşır.	①	②	③	④
6 Okulumuzdaki yöneticiler, çalışanların sorunlarını sezer ve çözüm üretirler.	①	②	③	④
7 Okulumuzda öğretmenler ihtiyaç duydukları her bilgiye ulaşabilirler.	①	②	③	④
8 Okulumuz paydaşları öğrenci başarısını artırma konusundaki (işsel) sorumluluklarının bilincindedir.	①	②	③	④
9 Okulumuzun vizyonu bütün çalışanların görüşleriyle oluşturulmuştur.	①	②	③	④
10 Okulumuz çalışanları öğrenci başarısının artırılmasına odaklanan okul vizyonunu paylaşırlar.	①	②	③	④
11 Okulumuz çalışanları ortak değerleri(ör. öğrenci başarısını isteme) geliştirmek için birlikte çalışırlar.	①	②	③	④
12 Okulumuzda alınan kararlar okulumuzun değerleri ve misyonu/vizyonu ile tutarlıdır.	①	②	③	④
13 Okulumuzun ortak değerleri, eğitim öğretim faaliyetlerine yön verir.	①	②	③	④
14 Okulumuz paydaşlarının(yöneticiler-öğretmenler-veliler) öğrencilere ilişkin yüksek başarı beklentisi vardır.	①	②	③	④
15 Okulumuzdaki öğretmenler, mesleki ve kişisel yönden kendilerini geliştirmek için birlikte çalışırlar.	①	②	③	④
16 Okulumuzdaki öğretmenler, mesleki ve kişisel yönden kendilerini geliştirmek için ortak inanca sahiptirler.	①	②	③	④
17 Okulumuzdaki öğretmenler, işbirliği içinde öğrenme fırsatlarına sahiptir.	①	②	③	④
18 Okulumuzdaki öğretmenler arasında farklı görüşlere saygı duyulur.	①	②	③	④
19 Okulumuzda mesleki gelişim, öğrenme-öğretme süreçlerinin iyileştirilmesine odaklanmaktadır.	①	②	③	④
20 Okulumuzdaki öğretmenler birlikte öğrenmeye ve sorun çözmeye isteklidir.	①	②	③	④
21 Bu maddede herhangi bir işaretleme yapmayınız.	①	②	③	④
22 Okulumuzda çalışanlar arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı bir ilişki vardır.	①	②	③	④
23 Okulumuzda güven ve saygı kültürü olduğundan yapılacak bir iş/girişim için risk alınmaktan çekinilmez.	①	②	③	④
24 Okulumuzda önemli başarılar takdir edilir ve kutlanır.	①	②	③	④
25 Okulumuzun paydaşları okulda değişim/gelişim için sürekli çaba sarf ederler.	①	②	③	④
26 Okulumuzda çalışanların işbirliği yapması için zaman ayrılır.	①	②	③	④
27 Okulumuzda öğretmenlerin ders programı birlikte öğrenmeyi ve	①	②	③	④

- öğrenilenlerin paylaşılmasını destekleyecek şekildedir(örneğin; zümrelerin ders saatlerinin aynı zamanda boş olması gibi)
- 28 Okulumuzda öğretmenlerin mesleki gelişimi için ayrılan mali/finansal kaynaklar yeterlidir. ① ② ③ ④
- 29 Okulumuzda öğretmenlerin mesleki gelişimi için uygun teknolojik alt yapı ve öğretim materyali bulunmaktadır. ① ② ③ ④
- 30 Okulumuzda öğretmenlerin mesleki gelişimi için gerekli olduğu zamanlarda uzman desteği sağlanır. ① ② ③ ④
- 31 Okulumuzda öğretmenlerin birlikte veya bireysel çalışabilecekleri alanlar(toplantı odası, salon vs) yeterlidir. ① ② ③ ④
- 32 Okulumuzdaki çalışanlar arasında sağlıklı bilgi akışına imkan tanıyan bir iletişim sistemi vardır. ① ② ③ ④
- 33 Okulumuzun iletişim sistemi/yapısı okulumuzdan etkilenen herkesi bilgilendirici niteliktedir ① ② ③ ④



Ek 6. Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-604.01.01-E.4143261

28.03.2017

Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 14/03/2017 tarih ve 50235129-100-E.5833 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK'in, yaptığı İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Mehmet EROĞLU'nun, "Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımlarıyla, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları, Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları ve Destekleyici Okul Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezinin anket çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ilimizdeki tüm kademelerdeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik anket ve uygulama izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 28/03/2017 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu Anket, uygulama çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı ilimizdeki tüm kademelerdeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idarelerinin izni alınarak, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **03 Nisan 2017 - 26 Mayıs 2017** tarihleri arasında yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
28.03.2017
Ahmet BAĞLITAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aynıdır.
29.03.2017
PAYMEN BEVECİ
K.Ç.Ç.Ç.

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.I.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70




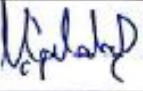

Ek 7. Verilerin Toplanacağı Okulların Listesi

Araştırma verilerinin Elazığ İl Mili Eğitim Müdürlüğüne bağlı aşağıda kurum adı belirtilen okullardan toplanması planlanmaktadır.

Sıra No	Kurum Adı	Okul Kademesi
1	Bahçelievler Ortaokulu	
2	Dumlupınar Ortaokulu	
3	Ertuğrul Gazi Ortaokulu	
4	Kanuni Sultan Süleyman Ortaokulu	
5	Mehmet Mihri Akıncı Ortaokulu	
6	Aziz Gül Ortaokulu	
7	Yıldızbağları Ortaokulu	
8	Halit Hoca İmam Hatip Ortaokulu	
9	Kaya Karakaya Ortaokulu	
10	Mezre Ortaokulu	
11	Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulu	
12	Avukat İbrahim Gök Ortaokulu	
13	Çatalçeşme İMKB Ortaokulu	
14	Elazığ Ortaokulu	
15	Tevfik Yaramanoğlu Ortaokulu	
16	Gazi Kamil Ayhan Ortaokulu	
17	Şht.Pyd.Bnb.Zafer Kılıç Ortaokulu	
18	Yunus Emre Ortaokulu	
19	Arif Nihat Asya Ortaokulu	
20	Nahit Ergene Ortaokulu	
21	Esra - Zafer - Eşref Yıldırım Ortaokulu	ORTAOKUL
22	İstiklal Ortaokulu	
23	Doğukent Ortaokulu	
24	Vali Tevfik Gür Ortaokulu	
25	Balagazi Ortaokulu	
26	Hilalkent Ortaokulu	
27	Metin Doğan Ortaokulu	
28	İbn-i Sina Ortaokulu	
29	17 Kasım Ortaokulu	
30	Harput Ekrem Uzel Ortaokulu	
31	TOKİ Fırat Ortaokulu	
32	Cumhuriyet Ortaokulu	
33	Fatih İmam Hatip Ortaokulu	
34	Altınçevre Ortaokulu	
35	Gönül İhsan Tangülü Ortaokulu	
36	Şht.Öğretmen Rüstem Şen Ortaokulu	
37	Mustafa Kemal Ortaokulu	
38	Ziya Gökalp Ortaokulu	
39	Aksaray İmam Hatip Ortaokulu	
40	Seyda Molla Bahri İmam Hatip Ortaokulu	
41	Doğukent İmam Hatip Ortaokulu	
42	Şehit Hüseyin Göröl İmam Hatip Ortaokulu	

43	Elazığ Erkek Anadolu İmam Hatip Lisesi	
44	Atatürk Anadolu Lisesi	
45	Metin Koloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	
46	Balalgazi Anadolu Lisesi	
47	Cumhuriyet Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	
48	Çubuk Bey Anadolu Lisesi	
49	Elazığ Anadolu Lisesi	
50	Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi	
51	Elazığ Lisesi	
52	Elazığ Özel Eğitim Meslek Lisesi	
53	Elazığ TOKİ Yazıkonak Çok Programlı Anadolu Lisesi	
54	Fırat Anadolu Lisesi	
55	Gazi Anadolu Lisesi	
56	Hankendi Çok Programlı Anadolu Lisesi	
57	Hazar Anadolu Lisesi	
58	Karşıyaka Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	
59	Kaya Karakaya Fen Lisesi	
60	Kaya Karakaya Spor Lisesi	
61	Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi	
62	Mehmet Koloğlu Anadolu Lisesi	
63	Necip Güngör KISAPARMAK Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	
64	Orgeneral Bedrettin Demirel Anadolu Lisesi	
65	Hazar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	LİSE
66	Murat Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	
67	Kaya Karakaya Anadolu Lisesi	
68	Elazığ Ahmet Yesevi Sosyal Bilimler Lisesi	
69	Gazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	
70	Vali Muharrem Göktaoğlu Anadolu Lisesi	
71	Korgeneral Hulusi Sayın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	
72	75. Yıl Anadolu Lisesi	
73	Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi	
74	Cemil Meriç Fen Lisesi	
75	100. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	
76	İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	
77	Fatih Anadolu Lisesi	
78	Şht.Pyd. Bnb.Zafer KILIÇ Anadolu İmam Hatip Lisesi	
79	Hıdır Sever Anadolu Lisesi	
80	Öğretmen Sıdika Avar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	
81	İmam Efendi Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	
82	Ahmet Kabaklı Anadolu Lisesi	
83	Elazığ Kaya Karakaya Güzel Sanatlar Lisesi	
84	Elazığ Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	
85	Hacı Hulusi Yahyagil Anadolu İmam Hatip Lisesi	
86	Yahya Kemal Beyatlı Anadolu Lisesi	
87	Şehit Eyüp Oğuz Anadolu İmam Hatip Lisesi	
88	Zeycan Yıldırım Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	

Ek 8. Etik Kurul Raporu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu			
Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı	
08.03.2017	3	2017/3-2	
<p>Karar No: 2017/3-2: Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 08.03.2017 tarihinde Rektör Yardımcıları Toplantı odasında toplandı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Yrd. Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK'in sorumlu araştırmacı olduğu; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Arş. Gör. Mehmet EROĞLU'nun "Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Katılımlarıyla, Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları, Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları ve Destekleyici Okul Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı çalışması Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından uygun olup-olmadığı hususundaki başvurusuna ilişkin raportör raporu görüldü. Çalışma Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından değerlendirildiğinde çalışmada <u>herhangi bir etik kusur olmadığına</u>; oy birliği ile karar verilmiştir.</p>			
Prof. Dr. Cemal YURGA Etik Kurul Başkanı			
Prof. Dr. Ahmet F. SİNANOĞLU Etik Kurul Başkan Yardımcısı		Prof. Dr. A. Metin KARKIN Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Etik Kurul Üyesi		Prof. Dr. Ahmet KARADAĞ Etik Kurul Üyesi	KATILMADI
Prof. Dr. Mustafa KUTLU Etik Kurul Üyesi		Prof. Dr. H. Suphi ERDEM Etik Kurul Üyesi	KATILMADI