



Development of Professional Development Activities Scale for Teachers

Mehmet EROĐLU¹ & Ramazan ÖZBEK²

Keywords

Professional development, professional development activities, teacher quality, scale development.

Abstract

This research aims to develop the scale of professional development activities for teachers. The data were collected from 452 teachers working in the provinces of Elazığ and Malatya in the academic year of 2014-2015. In order to test the validity of the scale, the content validity and construct validity studies were made and the item-total correlation coefficients were calculated. Expert opinions were taken to ensure content validity, and exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) techniques were used to test construct validity. Within the scope of reliability studies, Cronbach Alpha internal consistency coefficient and test-retest correlation coefficients were calculated. For the resulting data from the EFA; structure of scale shows 29 items and six components. The variance explained in the total of the scale is 57.5% and Cronbach Alpha coefficient calculated as 0.93. The model after the operation of EFA, is tested by the CFA. The calculated results from the fit indexes are; for chi-square fit test 1.94, for RMSEA 0.048, for GFI 0.90, for CFI 0.93. All factors found a statistically significant result and the model fit indices were found to be goodness. The scale can be used as a valid and reliable measurement tool to measure teachers' participation in professional development activities.

Article History

Received
17 Aug, 2018
Accepted
28 Sep, 2018

Öğretmenler İçin Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeğinin Geliştirmesi

Anahtar Kelimeler

Mesleki gelişim, mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmen niteliği, ölçek geliştirme.

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmenler için mesleki gelişim etkinlikleri ölçeğinin geliştirilmesidir. 2014-2015 akademik yılında, Elazığ ve Malatya ili Merkez ilçelerinde görev yapan 452 öğretmenden veri toplanmıştır. Ölçeğın geçerliliğini test etmek üzere kapsam geçerliği ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmış, madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış, yapı geçerliliğini test etmek üzere ise açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. AFA sonuçlarına göre ölçek, 29 madde ve altı

¹ Corresponding Author. ORCID: 0000-0003-1906-5835, Mehmet Erođlu, Araştırma Görevlisi, Fırat Üniversitesi, mehmetoglu@firat.edu.tr

² Ramazan Özbek, Doktor Öğretim Üyesi, İnönü Üniversitesi, ramazan.ozbek@inonu.edu.tr

Makale Geçmişi
Alınan Tarih
17 Ağustos 2018
Kabul Tarihi
28 Eylül 2018

faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçeğin toplamda açıkladığı varyans %57.5 ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. DFA Uyum indekslerinden elde edilen değerler ki-kare uyum testi için 1,94, RMSEA için 0.048, GFI için 0.90, CFI için 0.93 olarak hesaplanmıştır. Tüm faktörler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve uyum indeksleri sonucunda elde edilen modelin iyi uyuma sahip olduğu belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda, geliştirilen ölçeğin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

1. Giriş

Ekonomik ve toplumsal gelişmeyi hedefleyen ülkelerde, dünyada yaşanan ekonomik, bilişim ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda toplumsal sistemlerde gerekli görülen değişim, gelişim ve yenileşmeyi sağlayacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi eğitim sisteminden beklenmektedir (Adıgüzel & Sağlam, 2009). Rekabetin ve verimliliğin öne çıktığı günümüz küresel dünyasında işgücünün kalitesinin artırılması noktasında eğitimin önemi gittikçe artmaktadır (İlğan, 2013). Bu bağlamda bakıldığında toplumların gelişmesini sağlayan en önemli unsurların başında vatandaşlarına sundukları eğitimin kalitesi gelmektedir. Okullarda kaliteli eğitimin verilebilmesi, yani öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir. Okullardaki başarı grafiği de, nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilemez (Seferoğlu, 2004). Bu nedenle eğitimde kalitenin artırılmasında öğretmen ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin verdiği eğitimin kaliteli olabilmesi için ise kendisini iyi yetiştirmiş olması gerekir (Altun & Cengiz, 2012).

Eğitim sisteminin insan gücü kaynağını oluşturan öğretmenler, öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmede ve değişen toplumsal gereksinimler doğrultusunda bireyler yetiştirmede önemli rol ve sorumluluklara sahiptirler (Odabaşı & Kabakçı, 2007). Bu açıdan bakıldığında eğitim sisteminin başarısı ve dolayısıyla öğrencilerin kaliteli yetişmesi öğretmenlerin kalitesine bağlıdır (Darling-Hammond, 2000; Seferoğlu, 2003, 2004; Semerci, 2003; Altun & Cengiz, 2012; Yaylacı, 2013;). Başarılı okul gelişimi de ancak başarılı öğretmen gelişimine bağlıdır (Day, 2002; Güven, 2005). Öğretmen kalitesi ise öğrencinin başarısını etkileyen en önemli okul değişkenidir (OECD, 2005; İlğan, 2013). Öğretmen gelişimi ancak mesleki gelişimle mümkün olabilmektedir. Eğitim sisteminde öğrenci öğrenmesini etkileyen onlarca değişken içerisinde öğretmenin kalitesinin bu denli önemli olduğu düşünüldüğünde, öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanması gerekmektedir. Bu noktada öğretmene mesleki gelişimini sağlayacak mesleki gelişim faaliyetlerinin sunulması büyük önem arz etmektedir (İlğan, 2013).

1.1. Mesleki Gelişim

Eğitimde son yıllarda öne çıkan öğretmenlerin mesleki gelişimi tüm dünyada, eğitimin kalitesini etkileyen ve reformların aracı olarak görülen bir süreçtir (Seferoğlu, 2001; Smith & Desimone, 2003; Sandholtz & Ringstaff, 2013). Mesleki gelişim, yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreçtir ve hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların evrimiyle gelişmiştir (Bümen vd., 2012; Telese, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin yapılan çalışmalarda mesleki gelişime ilişkin benzer

ve farklı birçok isimlendirmeye rastlanmaktadır (Bolam & McMahon 2005). Personel gelişimi, insan kaynakları gelişimi, mesleki gelişim, öğretmen gelişimi, sürekli mesleki gelişim, öğretmen eğitimi ve yaşam boyu öğrenme kelimeleri çalışmalarda mesleki gelişimi ifade etmek için kullanılmaktadır (Day, 2002; Craft, 2002; Bümen vd., 2012; İlğan, 2013; Wermke, 2013).

Genel olarak mesleki gelişim öğretmenlerin ve okulda görev yapan diğer personelin öğrenmesini, öğrendiklerini uygulamasını ve mesleği ile ilgili yeni yetenekler kazanmasını sağlayan tüm faaliyetler için kullanılabilecek bir kavramdır (Truscott, & Truscott, 2004). Mesleki gelişim, eğitimde kaliteyi artırmak amacıyla öğretmenlerin bütün öğrenme deneyimlerini, direk veya dolaylı yarar sağlayacak bilinçli ve planlı etkinlikleri içermektedir. Bu süreç öğretmenin meslek yaşamı boyunca kendi kendine veya grupla, gözden geçirme, güncelleme, başkalarının görüşlerini değerlendirerek bilgi, beceri ve duygusal zeka geliştirmesi, meslektaşlarıyla, öğrencilerle ve diğerleriyle yaptıkları mesleki düşünme, planlama ve uygulama etkinliklerini içermektedir (Day, 2002). Mesleki gelişimle ilgili çalışmalarıyla öne çıkan Guskey (2000) mesleki gelişimi, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını zenginleştirerek öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için tasarlanan etkinlikler ve süreçler olarak tanımlanmaktadır. Darling-Hammond (1994) ise mesleki gelişimi, öğretmenlerin statülerini yükselttikleri, bilgilerini genişlettikleri ve farkındalıklarını artırdıkları bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bubb ve Early (2007) mesleki gelişimi öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreci üzerine yapılandırılan ve emekliliğe kadar devam eden gelişim ve eğitim fırsatlarını içeren bir süreç olarak ifade etmişlerdir. Mesleki gelişimi öğrenci açısından öne çıkaran Diaz-Miggoli (2004)' e göre mesleki gelişim öğretmenlerin, öğretimlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemek amacıyla meslek yaşamları boyunca yaptıklarını içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Avalos (2011) ise benzer şekilde mesleki gelişimin bir öğretmenin, öğrencinin daha iyi öğrenmesine yardımcı olacak bilgi ve becerileri edinmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler kariyerleri boyunca öğrencilerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için eğitimlerini devam ettirmek istemektedirler (Day & Sachs 2005).

Mesleki gelişim son yıllarda büyük ilgi görmektedir. Değişimin geçmişte olmadığı kadar hızlandığı son yıllarda öğretmenler kendileri için gerekli olan yüksek akademik standartları ve yüksek kalite beklentisini karşılamak için mesleki gelişimle, yeteneklerini güncellemeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir (Craft, 2002). Mesleki gelişim, öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerini koruması, güncellemesi, geliştirmesi ve iyi bir öğretim vizyonu oluşturması için de gereklidir (Day, 2002). Bu bağlamda Reese, (2010) mesleki gelişimi, öğretmenlerin ihtiyaçlarını temele alan ve sonuçta öğretimsel etkililiği, öğrenci başarısını ve performansını artıran kapsamlı, sürdürülebilir ve sistematik öğrenme deneyimleri olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretim tekniklerini geliştirmek, alan bilgisini genişletmek, en son bilgiler ışığında öğrencileri geleceğin toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirmek için sorumluluk almak olarak bilinmektedir (Hoque, Alam, & Abdullah, 2011). Mesleki gelişimin amacı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek ve bunun sonucunda öğrenci başarısını artırmaktır (Guskey, 2000; Day & Sach, 2005; Reese,

2010). Mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin diğer bir bakış açısı ise, hizmet öncesi eğitim süreci öğretmenler için gerekli olan tüm bilgileri veya bu bilgilerin pratikte kullanımını içermemesidir (Knight, 2002, Seferoğlu, 2004). Bu gerekçelerde göz önünde bulundurulduğunda günümüzde bütün öğretmenler akademik standartları, teknolojik gelişmeleri ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin beklentilerini karşılamak için mesleki gelişimle yüz yüze gelmektedirler (Scales vd., 2011).

Bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar olarak tanımlanabilen mesleki gelişim kavramı son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında en önemli faktör olmuştur (Seferoğlu, 2001). Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimi öğretimde kalitenin artırılmasında önemlidir (Knight, 2002; Daloğlu, 2004). Mesleki gelişime göre öğretim profesyonel bir iştir ve öğretmenler becerilerini sürekli olarak geliştirirler ve artırır (Chang vd., 2011). Böylece eğitimde kalitenin artırılmasına katkıda bulunurlar Mesleki gelişimin de öğretmen yeterliğini artırdığı düşünülmektedir.

Mesleki gelişimden yarar gören sadece öğretmen değil, gelişen öğretmen davranışları sonucunda öğrenci, okul yöneticileri ve ailelerdir (Odabaşı & Kabakçı, 2007). Öğretmenlerin gelişiminin temel amacı da öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmektir (Craft, 2002). Mesleki gelişim öğretmenlerin bilgi, becerilerini genişletecek, gelişimlerini sağlayacak ve öğrenciler üzerindeki etkisini artıracığından öğretmenleri cezbetmektedir (Guskey, 2002). Mesleki gelişim öğretmenlerin; bilimsel, teknolojik ve kendi alanlarındaki gelişmelerden haberdar olmalarını, kendilerini yenileyebilmelerini, görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmelerini sağlayacaktır (Yaşar, 2000 Akt: Altun & Cengiz, 2012). Mesleki gelişim, mesleki işbirliği ve etkileşimi artırmakta ve bu durum da öğretmenin iş doyumunu artırmakla birlikte öğretmenin işinde kalması olasılığını artıran bir unsur olarak da karşımıza çıkmaktadır (Martson, 2010).

Mesleki gelişim, bir yönüyle bilginin edinimini, bir yönüyle de varolan bilgi ya da becerinin geliştirilmesini ve güncellenmesini sağlar. Bu anlamda mesleki gelişimin genel olarak katkıları şunlardır (Odabaşı & Kabakçı, 2007):

- Öğretmenlerin uygulama alanlarını geliştirir.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ya da ortak gereksinimlerini karşılamalarında kendilerine yardımcı olabilecek yaşantı, uygulama ya da araştırmalarına yansıtma yapabilmelerine olanak tanır.
- Okul içindeki mesleki yaşantılara kaliteli bir yön verir.
- Eğitim politikalarında, standartların yükseltilmesine katkıda bulunur.
- Öğretmenlerin toplumsal değişimleri, özellikle de bilgi ve iletişim teknolojilerini anlamlandırmalarına yardımcı olur.

1.2. Mesleki Gelişim Etkinlikleri

Guskey (2000)'e göre, mesleki gelişimin sonu olmayan bir süreçtir. Çünkü eğitim bilimleri, yeni çalışmalarla bilgi tabanı sürekli olarak artan bir uzmanlık alanıdır. Her seviyedeki öğretmenlerin yeni gelişmelere ayak uydurabilmeleri için mesleki kariyerleri boyunca öğrenci olmaları gerekmektedir. Bu nedenle ilgili literatüre

bakıldığında mesleki gelişimin öğretmenlerin var olan bilgi ve becerilerinin çeşitli etkinliklerle geliştirilmesi ve güncelleştirilmesi olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişimin sağlanmasında en önemli nokta mesleki gelişim etkinlikleridir (İlğan, 2013). Yani mesleki gelişim etkinlikleri sürekli, öğrenmek zorunda olan öğretmenler için öğrenmeleri gerekenleri öğrendikleri her tür etkinliği, faaliyeti ifade etmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, ancak elde ettikleri tecrübeler ve gösterdikleri yansıtıcı ve yenilikçi etkinliklere bağlıdır (Chang vd., 2011). Öğretmenler bu etkinlikler sayesinde mesleklerini daha etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmektedirler. Öğretmenler genellikle mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları sertifika veya kanuni zorunluluk olmasına rağmen, aslında birçoğunun iyi bir öğretmen olmak amacıyla bu etkinliklere katıldıkları belirtilmektedir (Guskey, 2002). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenler aslında iyi öğretmen olmak için bu etkinliklere katılmaktadırlar.

Mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin literatürde birçok etkinlik tanımlanmıştır.

Ann Lieberman (1995) mesleki gelişime ilişkin şu öğrenme etkinlikleri üzerinde durmuştur:

- Direk Öğrenme (konferans, çalıştay, danışma).
- Okulda öğrenme (Akran koçluğu, mentorluk, eleştirel arkadaşlık, eylem araştırması, takım planlaması ve değerlendirme)
- Okul dışı öğrenme (okul tabanlı ağlar, okul üniversite işbirliği, alanla ilgili dijital topluluklar, mesleki gelişim merkezleri)

Craft (2002) de mesleki gelişim etkinliklerini şu şekilde sınıflandırmaktadır:

- Eylem araştırması
- Kişisel gelişim fırsatları (master, doktora)
- Uzaktan eğitim materyallerini kullanma
- Danışmanlık, mentorluk ve koçluk hizmeti sunma/alma
- Okul ve okul dışı kurslar
- İşbaşında eğitim, staj
- Akran ağları
- Meslekle ilgili bir gruba/topluluğa üye olma
- Grup çalışması (işbirliği, gelişme ve paylaşma)
- Diğer okullarla öğretmen değişimi
- Bireysel yansıtıcı etkinlikler
- Deneyime dayalı etkinlikler
- İşbirlikli öğrenme
- Bilgi teknolojileri temelli öğrenme (multi medya kaynaklarını kullanma ve paylaşma)

Scales vd. (2011), ise mesleki gelişimde etkili olabilecek şu etkinlikleri önermişlerdir:

- Meslekle ilgili kitapları ve dergileri okuma
- Akran incelemesi
- Meslektaşlara mentorluk yapma
- İşbaşında eğitim ve takım öğretimi
- Akran koçluğu
- Akran gözlemi
- Eylem araştırması
- Öğretimle ilgili bir derneğe/gruba üyelik
- Meslektaşlar arasında fikirlerin ve kaynakların paylaşımı
- Öğretmenlerin gelişimine ilişkin eğitim programlarına katılma
- Öz değerlendirme
- Konferans sunumları
- Makale okuma
- Mesleki gelişimi planlama
- Eğitimle ilgili tv programlarını, gazeteleri ve interneti takip etme.
- Program geliştirme
- Akran ziyaretleri
- Çalıştaylar
- Tv ve internet aracılığıyla bilgileri güncelleme
- Mesleki gelişim programlarına katılma

Bazı çalışmalarda da öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca aktif ve istekli olarak katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri şu üç faktörde sınıflandırılmaktadır: bilgi ve becerileri güncelleme etkinlikleri, deneyimlere bağlı yansıtıcı etkinlikler ve meslektaşlarla işbirliği etkinlikleridir (Kwakman, 1999; Timperley vd., 2007). Kwakman (2003), öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine ilişkin yaptığı diğer bir çalışmada ise öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerini mesleki okuma, deneyim, yansıtma ve işbirliği başlıkları altında sınıflandırmıştır.

Mesleki gelişimle ilgili yapılan çalışmalarda mesleki gelişim etkinliklerinin sınıflandırılmasına ilişkin farklı adlandırılmalar bulunmakla birlikte özellikle yansıtıcı etkinlikler, işbirliği etkinliklerine çoğu çalışmada rastlanmaktadır (Kwakman, 1999, 2003; De Vries vd., 2013a, 2013b, Ekşi, 2010, Muyan, 2013). Mesleki gelişimin önemli unsurlarından biri olan bilgi ve becerilerin güncellenmesi etkinlikleri daha geniş bir perspektifle ele alınabilmektedir. Bu nedenle literatürde okuma, interneti ve medyayı ve ağları takip etme, mesleki gruplara üyelik vb. şekilde farklı adlandırmalar ve gruplamalar altında karşımıza çıkabilmektedir (Kwakman, 2003; Ekşi, 2010; Muyan, 2013).

Türkiye’de günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve onlara eğitim olanakları sunma amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yeni bir yaklaşım olarak nitelendirildiği Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) geliştirilmiştir (MEB, 2007). Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG), “okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü” olarak tanımlanmaktadır. MEB okullarda bu tür bir yapılanmanın başlatılmasına ön ayak olmuştur (MEB, 2007). OTMG Modeli kapsamında öğretmen kendi gözlemlerinden veya yeterliklere dayalı öz değerlendirmesinden yola çıkarak bireysel ve mesleki gelişim planını tasarlar (Kaya & Kartallıoğlu, 2010). Bu plan çerçevesinde öğretmenler için gerekli etkinlikler yapılarak başka bir yeterlik alanına geçilir. Bu model öğretmen yeterlikleri üzerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında Türkiye’de mesleki gelişimle ilgili öğretmen yeterlikleri üzerine yoğunlaşmaktadır (MEB, 2008). Bu model öğretmen yeterliklerinin artırılmasına yönelik eğitimleri, etkinlikleri içermektedir. Bu uygulamadan önce mesleki gelişim hizmet içi eğitimle sağlanmaktaydı (MEB, 2007; Sıcak & Parmaksız, 2016; Terzi, 2014). Artık öğretmenlerin mesleki gelişimi bu projeye sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu modelde hizmetiçi eğitim öğretmenlerin ihtiyacına göre düzenlenmektedir. Bu nedenle geçmişteki uygulamalara göre daha esnek ve işlevseldir. Bunun dışında öğretmenlerin mesleki gelişimi kendi çabalarıyla olabilmektedir. Türkiye’de mesleki gelişim başlığı altında az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Çalışmaların daha çok öğretmen yeterlikleri adı altında yapıldığı belirlenmiştir. Aslında öğretmen yeterlikleri mesleki gelişimin sonucu olarak değerlendirilebilir. Çünkü ancak mesleki gelişimle öğretmen yeterlikleri artırılabilir. Bu noktada bu yeterliği artıracak mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili çalışmaların artması gerekmektedir.

Eğitimde niteliğin artırılmasında temel unsurlardan biri olan mesleki gelişim son yıllarda birçok araştırmanın konusu olmuştur (Adıgüzel & Sağlam, 2009; Truscott, & Truscott, 2004; Seferoğlu, 2001, 2004; Altun & Cengiz, 2012; Odabaşı & Kabakçı, 2007; Yaylacı, 2013; Day, 2002; Bümen vd., 2012; Darling-Hammond 1994; Guskey 2000, 2002; Wermke, 2013; Bubb & Early, 2007; Meirink, vd., 2009; Martson, 2010; Chang vd., 2011; De Vries, vd., 2013a, 2013b). Mesleki gelişimi sağlayan öğe ise şüphesiz mesleki gelişim etkinlikleridir. Mesleki gelişime ilişkin uluslararası literatürde birçok çalışma bulunmasına rağmen Türkiye’de yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Eğitimde kalite konusunun sıklıkla gündeme geldiği Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin daha çok çalışmanın yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmalara kaynaklık edecek standart ölçme araçlarının geliştirilmesi gelecekte yapılan çalışmaların sayısını ve niteliğini artıracaktır. Bu bağlamda geliştirilen ölçme aracının öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin belirlenmesine ve dolayısıyla mesleki gelişimlerine ilişkin bilgi toplama konusunda yararlı olacağı düşünülmektedir.

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, Çalışma grubu, veri toplama aracının oluşturulması, veri toplama aracının uygulanması, verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012). Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri var olduğu şekliyle ortaya konulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde veriler kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle, Elâzığ ve Malatya illerinin şehir merkezlerinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet		
Erkek	286	63,3
Kadın	166	36,7
Mesleki Kıdem(yıl)		
1-5	88	19,5
6-10	105	23,2
11-15	102	22,6
16-20	71	15,7
21 ve üzeri	86	19
Öğretim Kademesi		
İlkokul	120	26,5
Ortaokul	173	38,3
Lise	159	35,2
Toplam	452	100

Araştırmada veriler Elazığ ilinde; Atatürk ilkokulu, Dumlupınar ilkokulu, Hilalkent İlkokulu, Koç İlkokulu, Mehmetçik İlkokulu, Yücel İlkokulu, Bahçelievler ortaokulu, Dumlupınar Ortaokulu, Gümüş Kavak Ortaokulu, Elazığ ortaokulu, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ortaokulu, Koç ortaokulu, Mezre Ortaokulu, Yücel ortaokulu, Ticaret Meslek Lisesi, Kaya Karakaya Fen Lisesi, Balakgazi Anadolu lisesi, Elazığ Anadolu Lisesi, Elazığ Anadolu İmam Hatip Lisesi, Elazığ Lisesi, Gazi Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi, Korgeneral Hulusi Sayın Ticaret Meslek Lisesi olmak üzere 24 okuldan toplanmıştır. Malatya ilinde ise veriler: Barbaros İlkokulu, Özel İdare İlkokulu, Sakarya İlkokulu, Sümer İlkokulu, Yavuz Selim İlkokulu, Rahmi Akıncı Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu, Barbaros Ortaokulu, Hatunsuyu Ortaokulu, Necatibey Ortaokulu, Sümer Ortaokulu, Polis Amca İmam Hatip Ortaokulu, Şehit Feyzullah Taşkın Ortaokulu, Atatürk Kız Anadolu Lisesi, Malatya İmam Hatip Lisesi, Malatya Anadolu Lisesi, Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi, Kernek Anadolu Lisesi, Malatya Lisesi, Metin Emiroğlu Anadolu Lisesi olmak üzere 20 okuldan toplanmıştır. Toplamda Elazığ ve Malatya illerinde çeşitli kademelerdeki 44 okuldan toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 63,3’ü erkek % 36,7’si bayanlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademesine göre dağılımları incelendiğinde % 26,5’i ilkokul, % 38,3’ü ortaokul, % 35,2’si Lisede görev

yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında ise, % 19,5'i 1-5 yıl, % 23,2'si 6-10 yıl, % 22,6'sı 11-15 yıl, % 15,7'si 16-20 yıl, % 19'u 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Mesleki gelişimde cinsiyet, kıdem ve çalışılan öğretim kademesi önemli değişken olarak düşünüldüğünden bunlara ilişkin bilgilere bu bölümde yer verilmiştir. Bu bağlamda çalışma grubunun bu değişkenler bakımından homojen olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Aracının Oluşturulması

Öğretmenler için mesleki gelişim etkinlikleri ölçeği geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Bu kapsamda ilgili literatürde yer alan ölçekler incelenmiştir (Kwakman, 1999; Kwakman, 2003; Ekşi, 2010, Muyan, 2013). Kwakman (2003) tarafından geliştirilen 40 maddeden oluşan ölçek 3 boyutludur (güncelleme, yansıtma, işbirliği). Cronbach Alpha değerleri güncelleme boyutu için, .75, yansıtma boyutu için .78, işbirliği boyutu için .86 olarak hesaplanmıştır. Kwakman (2003) tarafından geliştirilen diğer ölçme aracı ise öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin bir ankettir. Bu ankette öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlikleri mesleki okuma, deneyim, yansıtma ve işbirliği olarak sınıflandırılmıştır. Ekşi (2010) tarafından geliştirilen ve 21 maddeden oluşan ölçme aracı üç boyutludur. Bu ölçekte Cronbach Alpha katsayıları yaygın gereksinimler boyutu. 88, geçici gereksinimler boyutu için. 86, özel ilgi gereksinimleri boyutu için .71 olarak hesaplanmıştır. için Muyan (2013) tarafından kullanılan ölçme aracı ise İngilizce öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin 11 maddelik 3'lü likert tipinde bir ankettir. Bu ölçekler ve kuramsal temel dikkate alınarak 54 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. 54 maddeden oluşan bu form uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda 7 öğretim üyesi (Eğitim programlarından 4, Eğitim Yönetiminden 2, Fizik Eğitiminden 1, Kimya Eğitiminden 1) ve 9 öğretmenin (1 Sınıf Öğretmeni, 4 Fen ve Teknoloji öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni, 1 Kimya öğretmeni, 2 Rehberlik ve Psikolojik Danışma) görüşüne başvurulmuştur. Yapılan eleştirilere bağlı olarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve 40 maddelik form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form imla, yazım ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmesi için Türkçe Eğitimi Anabilim Dalından bir öğretim üyesi ve 2 Türkçe Öğretmeninin incelemesine sunulmuştur. Dille ilgili gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 40 maddelik form eğitim yönetimi, denetimi ve planlaması anabilim dalında tezsiz yüksek lisans yapan 25 kişilik küçük bir öğretmen grubuna uygulanmış ve anlaşılmayan maddelerle ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra denemelik ölçek formuna nihai şekli verilmiş ve ölçeğin geçerliğinin ve güvenilirliğinin sınanması için uygulamalar yapılmıştır.

Bu ölçek formu sıklık belirten beşli likert şeklinde hazırlanmış olup "hiçbir zaman", "nadiren", "ara sıra", "çoğu zaman", "her zaman" şeklinde aralıklandırılmıştır. Ölçekte yer alan bazı maddeler şunlardır: "alanımla ilgili kaynakları okurum", "derslerimin verimliliğine ilişkin kendimi değerlendiririm", "meslektaşlarımla birlikte ders planı hazırlarım", "meslektaşlarımla öğretim sorunları üzerine konuşurum".

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

40 maddeden ölçek formu son halini aldıktan sonra veri toplama aracının uygulanması aşamasına geçilmiştir. Veri toplama aracından elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçek formuna 2 adet kontrol maddesi eklenmiştir. Veriler Malatya ve Elazığ illerinin merkezlerinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmacı, verilerin toplanması sürecine bizzat katılmıştır. Süreç sonunda 511 adet veri formu toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama süreci sonunda elde edilen 511 ölçek formu incelenmiş kontrol maddelerine bakılarak 45 ölçek formu analiz dışında bırakılmıştır. Verileri analiz etmeden önce toplanan veri için Skewness ve Kurtosis katsayılarına ve z puanlarına bakılmıştır. Z puanları için +2,5 ile - 2,5 aralığı alınmıştır. Bu kapsamda 14 adet ölçek formu daha değerlendirme dışında bırakılmıştır. Dolayısıyla analiz işlemi için 452 ölçek formu kullanılmıştır.

Ölçme aracı geliştirme ya da uyarılama sürecinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine dair en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir. Yapı geçerliliği gözlenebilen değişkenler aracılığıyla gözlenemeyen değişkenlere ilişkin yapılan çıkarımların geçerliliğini test eder (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğinin test edilmesinde sıklıkla faktör analizi tekniğine başvurulmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bu araştırmada mesleki gelişim etkinlikleri ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek üzere öncelikli olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA), daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

4. Bulgular

Bu bölümde, mesleki gelişim etkinlikleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizlere yer verilmiştir.

4.1. Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi: Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. KMO katsayısının 0.60' dan yüksek olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu (Büyüköztürk, 2010); KMO değerinin .90' ve üzerinde olması bu uyumun mükemmel olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2006). Analiz sonucunda bu araştırmadan elde edilen veriler için KMO katsayısı. 910, olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün "iyi derece yeterli" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizinde, ayrıca verilerin normal dağılıma sahip olması gerekir (Büyüköztürk, 2010). Verilerin normal dağılımının incelenmesi için ise Barlett küresellik testi yapılmış, Skewness ve Kurtosis katsayılarına bakılmıştır. Bu analiz sonucunda Bartlett küresellik testi (7387.614; p=.000) anlamlı bulunmuştur. Sonuçta elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösteren bu değerlere ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinden, veriler herhangi bir boyut sınırlandırması yapılmaksızın temel bileşenler analizi yöntemi uygulanmıştır. AFA analizi yapılırken, sosyal bilimlerde en sık kullanılan dik döndürme tekniklerinden biri olan 'varimax' (Büyüköztürk, 2010) kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken, aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde şu ölçütler (Büyüköztürk, 2010; Çokluk vd., 2010) göz önünde bulundurulmuştur:

- Her bir 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 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.

Şekil 1. Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Scree-plot Eğrisi



Ölçeğin faktör yapısına karar vermede önemli noktalardan biri scree-plot eğrisidir. Bu nedenle başlangıçta faktör sayısını karar vermek amacıyla scree plot eğrisine bakılmış 4 faktörlü yapının uygun olacağı düşünülmüştür. Fakat 4 faktörlü yapı denendiğinde "Her bir faktörde yer alacak maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması" kriteri açısından sorunlarla karşılaşmıştır. Bu nedenle yukarıda belirtilen 4 kriter gözönüne alınarak farklı varyasyonlar denemiştir. Bu denemeler sonucunda hem bu 4 kritere hem de kuramsal yapıya uygun olduğu düşünülen şekil 1' deki yapıya ulaşılmıştır. Tablo 2 de bu yapıya bağlı olarak oluşturulan açımlayıcı faktör analizine ilişkin değerler görülmektedir.

Yapılan ilk üç faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan bazı maddelerin (7, 9, 10, 12, 27, 29, 30, 33, 36, 41, 44) yukarıda değinilen ölçütlere uymadığı belirlenmiştir. Bu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular tablo 2 'de verilmiştir. Birinci aşamada birden çok faktörde daha yakın faktör yükü veren 7. daha sonra 10. madde analiz dışında bırakılmıştır. Bu maddeler atıldıktan sonra scree plot ve kuramsal yapı incelenerek 6 faktörlü yapıya karar verilmiştir. SPSS'de oluşturulan 6 faktörlü yapı için 9. ve 27. Maddelerinde birden çok faktörde yakın yük değerleri verdiği görülmüş ve sırayla atılmıştır. Daha sonra 3. aşamada 12, 29, 30, 33, 36, 41, 44 maddeleri de .40'ın

altında faktör yük değeri verdiği için atılmışlardır. Sonuçta 29 maddeden oluşan 6 faktörlü yapıya ulaşılmıştır.

Tablo 2. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)ne İlişkin Değerler

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör ortak varyansı	Madde toplam korelasyonu
38	,787						,702	,552
39	,780						,752	,610
40	,772						,711	,580
37	,754						,673	,569
42	,653						,584	,581
23		,719					,598	,503
32		,681					,570	,533
24		,639					,511	,503
22		,588					,427	,478
31		,537					,467	,547
28		,508					,422	,472
46			,781				,679	,905
47			,727				,619	,906
48			,707				,655	,903
43			,692				,599	,500
45			,615				,560	,543
11				,692			,559	,446
4				,684			,577	,463
6				,671			,533	,418
8				,503			,334	,242
18				,492			,411	,458
5				,477			,433	,467
3					,804		,712	,390
2					,757		,662	,439
14					,565		,503	,252
1					,506		,490	,454
19						,726	,661	,515
20						,648	,653	,587
21						,633	,611	,540
Özdeğer	8.705	2.147	1.898	1.549	1.321	1.050		
Açıklanan Toplam Varyans (% 57,485)	30.01	7.4	6,54	5.34	4.56	3.62		

Tablo 2' deki bulgular incelendiğinde, önemli olarak belirlenen faktörlerden özdeğeri 8.705 olan birincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %30.01' ini, özdeğeri 2.147 olan ikincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %7.4' ünü, özdeğeri 1.898 olan üçüncüsünün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %6,54' ünü, özdeğeri 1.549 olan dördüncüsünün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %5.34' ünü, özdeğeri 1.321 olan beşincisinin ölçeğe ilişkin toplam varyansın %4.56' sını, özdeğeri 1.050

olan altıncının ölçeğe ilişkin toplam varyansın %3.62' sini, açıkladığı görülmektedir. Altı faktör tarafından açıklanan varyans %57.485 dir. Büyüköztürk (2010) analiz edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3' ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısının önemli faktör sayısı olarak değerlendirilebileceğini; fakat davranış bilimlerinde ölçek geliştirmede bu orana ulaşmanın güç olmasından dolayı tek faktörlü ölçeklerde bu oranın % 30 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu ve çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu araştırmadaki ölçme aracında altı faktör tarafından açıklanan varyansın yeterli olduğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan 5 maddenin (37, 38, 39, 40, 42) faktör yükleri “.653” ile “.787” arasında, madde-toplam korelasyon katsayıları “.552” ile “.610” arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan 6 maddenin (22, 23, 24, 28, 31, 32) faktör yükleri “.508” ile “.719” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.472” ile “.533” arasında değişmektedir. Üçüncü faktörde yer alan 5 maddenin (43, 45, 46, 47, 48) faktör yükleri “.615” ile “.781” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.500” ile “.906” arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde yer alan 5 maddenin (4, 5, 6, 8, 11, 18) faktör yükleri “.477” ile “.692” arasında madde-toplam korelasyon katsayıları “.242” ile “.467” arasında değişmektedir. Beşinci faktörde yer alan dört maddenin (1, 2, 3, 14) faktör yükleri “.506” ile “.804” arasında madde toplam korelasyon katsayıları “.252” ile “.454” arasında değişmektedir. Altıncı faktörde yer alan üç maddenin (19, 20, 21) faktör yükleri “.633” ile “.726” arasında madde toplam korelasyon katsayıları “.515” ile “.587” arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucu elde edilen her bir faktör isimlendirilirken, faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri ve literatür göz önünde bulundurulmuştur. Bu altı faktörlü yapının birinci faktöründeki maddeler meslektaşlarla paylaşım ile ilgili olduğundan “paylaşım” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler yansıtmaya yönelik olduğundan “yansıma” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde yer alan etkinlikler diğer öğretmenlerle işbirliğini gerektirdiğinden “işbirliği” olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktörde yer alan maddeler bilgilerin güncellenmesi ve yeni gelişmelerin takip edilmesiyle ilgili olduğundan “güncelleme” olarak adlandırılmıştır. Beşinci faktördeki etkinlikler mesleki okumayla ilgili olduğundan “mesleki okuma” olarak adlandırılmıştır. Altıncı faktördeki etkinlikler öğretmenin yaptığı denemeleri ve girişimlerle ilgili olduğundan “deneyim” olarak adlandırılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Açımlayıcı faktör analizi ardından ölçeğin altı faktörlü yapıya sahip olduğuna ilişkin elde edilen bulguları destekleyebilmek amacıyla AMOS programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi daha önceden, tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk vd., 2010). DFA, uygulamalı araştırmalarda en çok kullanılan istatistiksel yöntemlerden biri haline gelmiştir. Bunun nedeni ise DFA' nın araştırmacıların en çok yanıt aradıkları sorulara yanıtlar vermesidir. DFA' nın en yaygın kullanım biçimleri şu şekildedir: (a) ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin incelenmesi, (b) metot etkisinin incelenmesi, (c) yapısal geçerlik çalışmaları ve (d) ölçme değişmezliğinin incelenmesidir (Brown, 2006; Harrington, 2009). Açımlayıcı faktör analizinde, ölçme aracındaki gözlenen değişkenlerin tüm gizil değişkenlerle

ilişki göstermesine izin verilirken, DFA' da ölçme aracındaki her maddenin sadece tanımlandığı gizil değişkenle ilişki göstermesine izin verilir (Kline, 2011). Bu araştırmada DFA ile hem maddelerin temsil güçleri araştırılmış, hem de her bir maddenin açıkladığı varyans değerlerine bakılmıştır. 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 yüzden araştırmacılar genellikle birden fazla indeksi rapor etmektedir (Harrington, 2009). Yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarında en sık kullanılan uyum indeksleri Ki-kare (Chi-square), GFI (Goodness of Fit İndex), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized RMR), NNFI (Non-Normed Fit Index) dir (Kline, 2010; Brown, 2006). Bu çalışmada model uyumunun değerlendirilmesinde bu indekslerden faydalanılmıştır. Bu uyum indekslerinden Ki-kare (Chi-Square)/serbestlik derecesi oranının ($\chi^2/(sd)$) 3' ten küçük olması mükemmel uyumun, 5'ten küçük olması iyi uyumun göstergesidir (Kline, 2010). Bunun yanısıra GFI (Goodness of Fit İndex), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index) 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. Bununla birlikte RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) ve SRMR (Standardized RMR) değerlerinin .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). Tablo 3'de DFA' de elde edilen uyum indeksi değerleri görülmektedir.

Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeksi Değerleri

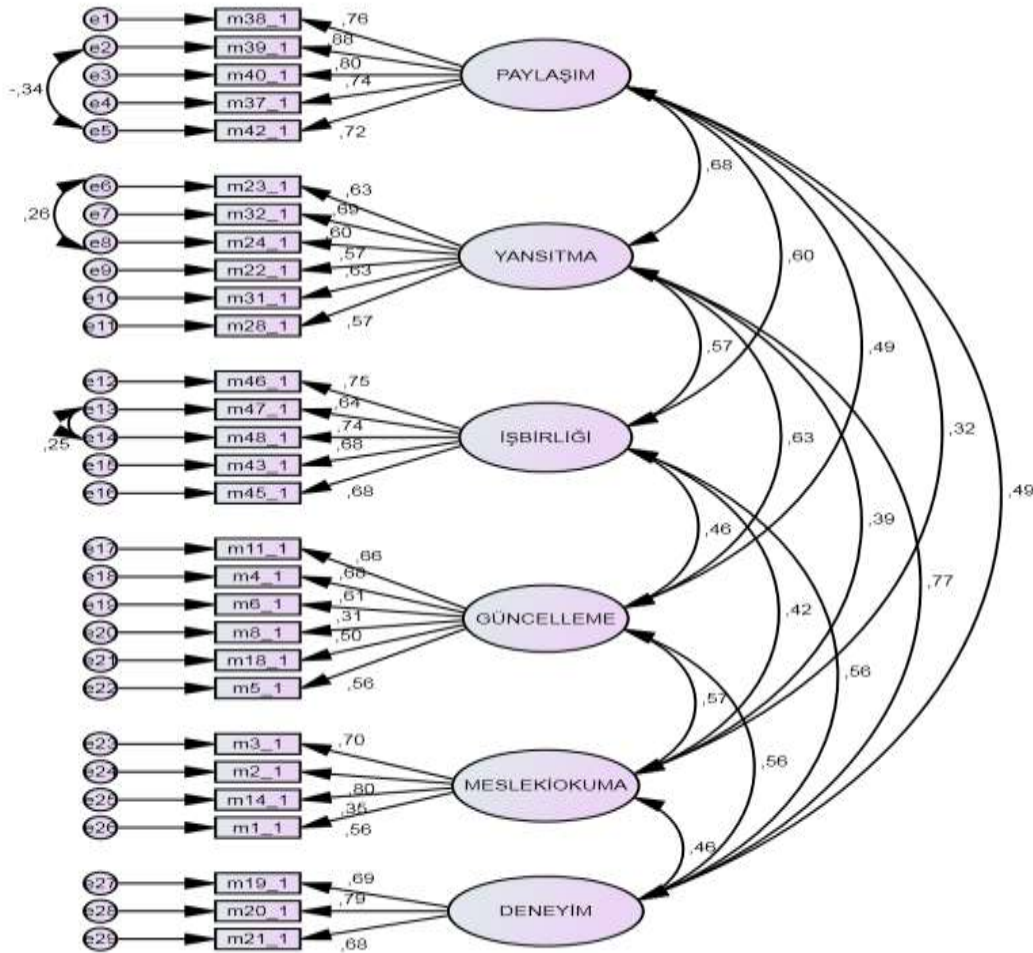
İndeks	Modifikasyon öncesi	Modifikasyon sonrası
χ^2	762.7	696.57
Sd	362	359
χ^2/Sd	2.11	1.94
Goodness of Fit Index (GFI)	0.90	0.90
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.88	0.88
Comparative Fit Index (CFI)	0.92	0.93
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.050	0.048
Root Mean Square Residual (RMR)	0.046	0.046
Standardized RMR	0.053	0.052

Açımlayıcı faktör analizinden sonra sonra altı boyutlu yapıdan oluşan ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla tüm ölçeğe DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/(sd)= 2.110$, GFI= .90, AGFI= .88, CFI= .92, RMSEA= 0.050, RMR= .046, SRMR= .053), altı boyutlu yapıdan oluşan modelin tüm uyum iyiliği kriterleri açısından kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmüştür. Bu noktada bu değerlerin iyileştirilebilmesi için modifikasyon seçenekleri incelenmiştir. Bu bağlamda kuramsal yapıya ters düşmeyecek şekilde 23-24, 39-42, 47-48 maddelerin hata varyansları arasında kovaryans çizilerek modifikasyon

yapılmıştır. Bu modifikasyondan sonra ($\chi^2/(sd)= 1.94$, $GFI= .90$, $AGFI= .88$, $CFI= .93$, $RMSEA= 0.048$, $RMR= .046$, $SRMR= .052$), daha iyi değerler ürettiği görülmüştür. Bu haliyle de modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu söylenebilir. Aşağıda DFA ile hesaplanan madde- faktör ilişkilerine ait katsayılar şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 2'de ölçeğin altı faktörlü modeli ve modelde yer alan faktörler ile o faktörlerde yer alan maddeler arasındaki standardize edilmiş çözümleme değerleri gösterilmektedir. Faktörlerden (örtük değişkenden) maddeye (gözlenen değişkene) doğru çizilen oklar standardize edilmiş çözümleme değerlerini, dışarıdan maddelere gelen tek yönlü oklar ise maddelerde açıklanmayan varyans değerlerini yani hata varyansını göstermektedir. Standardize edilmiş çözümleme değerleri her bir maddenin (gözlenen değişkenin) kendi örtük değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olduğuna ilişkin fikir verir (Şimşek, 2007).

Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme (Standardized Solution) Değerleri



$\chi^2 = 696,579$ Degrees of freedom = 359, $p=0.000$

Şekil 2' de görüleceği üzere DFA' ya ilişkin her bir maddeye ait standardize edilmiş çözümleme değerleri .31 ile .88 arasında değişmektedir. Ayrıca, tüm faktör-madde ilişkileri .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Standardize edilmiş çözümleme

değerlerinin yüksek olması açıcı faktör analiziyle elde edilen yapının uygunluğunu göstermektedir.

4.2. Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

İç Tutarlılık Düzeyi: Ölçeğin iç tutarlılık çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, faktörlerde. 70-.88 arasında iken ölçeğin geneli için. 93 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyon katsayıları ise. 242-.906 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 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. Guttman yarım kat sayısı ile faktörlerde. 68 ile. 84 arasında iken ölçeğin genelinde. 80 olarak bulunmuştur. Ayrıca Spearman Brown kat sayısı ile alt faktörlerde. 71 ile. 86 arasında iken ölçek genelinde .81 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yeterli ve iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 4’de tüm alt ölçeklerde Cronbach Alpha, Guttman ve Spearman Brown kat sayıları verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek Alt Ölçeklerinin Cronbach Alpha, Guttman ve Spearman Brown Kat Sayıları

Faktörler	Alpha	Guttman	Spearman
1. Paylaşım	.88	.84	.86
2. Yansıtma	.78	.80	.80
3. İşbirliği	.84	.76	.80
4. Güncelleme	.71	.70	.71
5. Mesleki Okuma	.70	.75	.75
6. Deneyim	.75	.68	.80
Toplam	.93	.80	.81

Test tekrar test güvenirliliği: Ölçeğin kararlılık düzeyi “test tekrar test” yöntemi kullanılarak saptanmıştır. Ölçeğin yirmi dokuz maddelik son formu otuz beş kişilik bir denek grubuna iki hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Tablo 5’de test-tekrar analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Ölçek Faktörlerinin Test Tekrar Test Güvenirlik Sonuçları

Faktörler	1	2	3	4	5	6	Toplam
1. Paylaşım	.701*						
2. Yansıtma		.782*					
3. İşbirliği			.786*				
4. Güncelleme				.839*			
5. Mesleki Okuma					.817*		
6. Deneyim						.747*	
Toplam							.791*

p<.01

İki uygulama sonucunun karşılaştırılması sonucunda elde edilen korelasyon kat sayısı. 791 ve istatistiksel olarak manidardır. Bu sonuç, aynı zamanda testin güvenilirliğini de ifade etmektedir. Boyutlar arasındaki korelasyonlar ise 0.701 ile

0.839 arasında ve istatistiksel olarak manidar olduğu görülmektedir. Bu da ölçeğin zamana karşı kararlı olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 6. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktörler	N	Min	Max	X	SS
1. Paylaşım	452	10	25	10,8	14,28
2. Yansıtma	452	11	30	24,4	3,49
3. İşbirliği	452	5	25	17,9	4,28
4. Güncelleme	452	10	30	22,7	3,59
5. Mesleki Okuma	452	5	19	12,9	2,70
6. Deneyim	452	3	15	11,4	2,34
Toplam	452	61	141	107,9	14,27

Ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin bulgular ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin önemli kanıtlar sunmaktadır. Tablo 6 da ölçeğe ilişkin betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin paylaşım boyutuna ilişkin ortalama ($\bar{X} = 10,8$) standart sapma ($SS = 14,28$) ve alınan en yüksek puan 25, en düşük puan 10 olarak hesaplanmıştır. Yansıtma boyutuna ilişkin ortalama ($\bar{X} = 24,4$) standart sapma ($SS = 3,49$) ve alınan en yüksek puan 30, en düşük puan 11 olarak hesaplanmıştır. İşbirliği boyutuna ilişkin ortalama ($\bar{X} = 17,9$) standart sapma ($SS = 4,28$) ve alınan en yüksek puan 25, en düşük puan 5 olarak hesaplanmıştır. Güncelleme boyutuna ilişkin ortalama ($\bar{X} = 22,7$) standart sapma ($SS = 3,59$) ve alınan en yüksek puan 30, en düşük puan 10 olarak hesaplanmıştır. Mesleki okuma boyutuna ilişkin ortalama ($\bar{X} = 12,9$) standart sapma ($SS = 2,70$) ve alınan en yüksek puan 19, en düşük puan 5 olarak hesaplanmıştır. Deneyim boyutuna ilişkin ortalama ($\bar{X} = 11,4$) standart sapma ($SS = 2,34$) ve alınan en yüksek puan 15, en düşük puan 3 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin ortalama ($\bar{X} = 107,9$) standart sapma ($SS = 14,27$) ve alınan en yüksek puan 141, en düşük puan 61 olarak hesaplanmıştır.

5. Sonuçlar ve Öneriler

5.1. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenler için mesleki gelişim etkinlikleri ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda başlangıçta ilgili literatür taranmış ve 54 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliği için 54 maddelik forma ilişkin uzmanlardan (akademisyenler ve öğretmenler) görüş alınmıştır. Ölçek formu bu görüşler doğrultusunda 40 maddeye indirilmiş ve bazı düzenlemeler yapılmıştır. 40 maddelik form dil ve imla bakımından dil alanından bir akademisyen ve bir öğretmene incelenmiştir. Oluşan yeni formun anlaşılabilirliğini belirlemek için 25 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmış anlaşılmayan noktalarda değişiklikler yapılmıştır. Böylece uygulamaya hazır denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Denemelik form çalışma grubuna uygulanmıştır. Toplanan 511 veriden öncelikle ölçekte yer alan kontrol maddelerine göre ayıklanmış 45 ölçek formu değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bunun yanında kalan 466 ölçek formunda yer alan verilerin normal dağılımının incelenmesi için ise Barlett küresellik testi yapılmış, Skewness ve Kurtosis katsayılarına ve z puanlarına bakılmıştır. Bu

kapsamda 14 adet ölçek formu daha değerlendirme dışında bırakılmıştır. 452 adet veriden oluşan veri seti için Bartlett küresellik testi (7387.614; p=.000) anlamlı bulunmuştur. Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucunda hesaplanan KMO katsayısının 0.91' olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla öncelikle AFA ve DFA yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında 40 maddeden oluşan denemelik ölçekten yapılan AFA'dan sonra, maddelerin faktör için anlamlı olması, faktör özdeğerinin 1 yada üzerinde olması, maddenin faktör yük değerlerinin .40 'ın üstünde olması, maddenin iki faktördeki yük değeri arasındaki farkın .10'un üzerinde olması kriterleri göz önünde bulundurularak 11 madde çıkarılmıştır. 29 maddelik 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Örneklem açısından bakıldığında; analize alınan maddelerin, toplam varyansın %57,485' ini açıkladığı, maddelerin faktör yüklerinin ".64" ile ".85" arasında değiştiği, açıklanan faktör ortak varyans oranlarının ise ".41" ile ".72" arasında değiştiği belirlenmiştir. AFA 'dan elde edilen bu değerler ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin uygun sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu altı faktörlü yapının faktörleri literatür göz önünde bulundurularak paylaşım(37, 38 ,39, 40, 42), yansıtma (22, 23, 24, 31, 32), işbirliği(43, 45, 46, 47, 48), güncelleme(4, 5, 6, 8, 11, 18), mesleki okuma (1, 2, 3, 14), deneyim (19, 20, 21) etkinlikleri şeklinde adlandırılmıştır. AFA' dan sonra ölçeğin 6 faktörlü yapısına ilişkin yapı geçerliği kapsamında elde edilen bulguları desteklemek için DFA yapılmıştır. Yapılan ilk DFA analizleri sonucunda bağlamda kuramsal yapıya ters düşmeyecek şekilde 23-24, 39-42, 47-48 maddelerin hata varyansları arasında kovaryans çizilerek modifikasyon yapılmıştır. Bu modifikasyonda sonra $\chi^2/(sd)=1.94$, GFI= .90, AGFI= .88, CFI= .93, RMSEA= 0.048, RMR= .046, SRMR= .052 uyum indeksleri elde edilmiştir. Bu değerlerden $\chi^2/(sd)=1.94$ değerinin 3'den küçük olması, GFI= .90, AGFI= .89, CFI= .93 değerlerinin .90' dan büyük olması, RMSEA= 0.048, RMR= .046 değerlerinin ise .05'ten küçük olması, SRMR= .052 değerinin .08'den küçük olması yapının kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğunu göstermektedir.

5.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar

Ölçeğin güvenirliliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha testinde faktörlerin iç tutarlılık katsayıları. 70-.88 arasında, tüm ölçek için ise. 91 hesaplanmıştır. Güvenirlik kapsamında Guttman yarım kat sayısı faktörlerde. 68 ile. 84 arasında iken ölçeğin genelinde. 80, Spearman Brown kat sayısı faktörlerde. 71 ile. 86 arasında iken ölçek genelinde. 83 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının yeterli ve iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin zamana karşı kararlılığını belirlemek amacıyla yapılan test tekrar test yöntemiyle ölçeğin iki uygulama sonucunun karşılaştırılmasıyla elde edilen korelasyon kat sayısı. 791, faktörler arasındaki korelasyonlar ise 0.701 ile 0.839 arasında ve istatistiksel olarak manidardır. Bu sonuçlar ölçeğin güvenirliliğine ilişkin önemli kanıtlar sunmaktadır. Bu bakımdan geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini belirlemek için yirmi dokuz maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte yer alan her bir maddenin ifade ettiği sıklığı ölçmek için beşli likert tipi bir skala kullanılmıştır.

Maddeler “hiçbir zaman” seçeneğinden başlayarak “her zaman” seçeneğine doğru uzanan 1’den 5’e puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek minimum puan 29, maksimum puan ise 145’tir. Ölçeği puanlama yoluyla elde edilecek yüksek puan, öğretmenlerin ölçekte belirtilen mesleki gelişim etkinliklerine daha sık katıldıklarını ifade etmektedir. Ölçekten öğretmenler tarafından alınan toplam puanlar 29-52 arasında ise “hiçbir zaman”, 53-76 arasında ise “nadiren”, 76-99 arasında ise “ara sıra”, 99-122 arasında ise “çoğu zaman”, 122-145 arasında ise “her zaman” sıklığında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katıldıkları biçiminde yorumlanır. Paylaşım boyutu için toplam puan 5-9 aralığında ise “hiçbir zaman”, 9-13 arasında ise “nadiren”, 13-17 arasında ise “ara sıra”, 17-22 arasında ise “çoğu zaman”, 22-25 arasında ise “her zaman” sıklığında öğretmenlerin paylaşım etkinliklerine katıldıkları biçiminde yorumlanır. Yansıtma boyutu için toplam puan 6-11 aralığında ise “hiçbir zaman”, 11-16 arasında ise “nadiren”, 16-21 arasında ise “ara sıra”, 21-26 arasında ise “çoğu zaman”, 26-30 arasında ise “her zaman” sıklığında öğretmenlerin yansıtma etkinliklerine katıldıkları biçiminde yorumlanır. İşbirliği boyutu için toplam puan 5-9 aralığında ise “hiçbir zaman”, 9-13 arasında ise “nadiren”, 13-17 arasında ise “ara sıra”, 17-22 arasında ise “çoğu zaman”, 22-25 arasında ise “her zaman” sıklığında öğretmenlerin işbirliği etkinliklerine katıldıkları biçiminde yorumlanır. Güncelleme boyutu için toplam puan 6-11 aralığında ise “hiçbir zaman”, 11-16 arasında ise “nadiren”, 16-21 arasında ise “ara sıra”, 21-26 arasında ise “çoğu zaman”, 26-30 arasında ise “her zaman” sıklığında öğretmenlerin güncelleme etkinliklerine katıldıkları biçiminde yorumlanır. Mesleki okuma boyutu için toplam puan 4-7 aralığında ise “hiçbir zaman”, 7-11 arasında ise “nadiren”, 11-14 arasında ise “ara sıra”, 14-17 arasında ise “çoğu zaman”, 17-20 arasında ise “her zaman” sıklığında öğretmenlerin mesleki okuma etkinliklerine katıldıkları biçiminde yorumlanır. Deneyim boyutu için toplam puan 3-6 aralığında ise “hiçbir zaman”, 6-8 arasında ise “nadiren”, 8-11 arasında ise “ara sıra”, 11-13 arasında ise “çoğu zaman”, 13-15 arasında ise “her zaman” sıklığında öğretmenlerin mesleki deneyim etkinliklerine katıldıkları biçiminde yorumlanır. Ayrıca elde edilen istatistiksel sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının ölçülmesinde kullanılabilir bir araç olduğu düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin geliştirilen bu ölçeğin farklı örneklemelere uygulanarak doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasıyla geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin daha güçlü bir yapıya ulaşacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu ölçek farklı örneklemelere uygulanabilir. Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin çalışmaların ve ölçme araçlarının sınırlı olduğu düşünüldüğünde, bu ölçme aracının yeni çalışmalara imkân tanıyacağı umulmaktadır. Bu kapsamda geliştirilen bu ölçeğin, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım düzeyleri, mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının bazı değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, branş) göre incelenmesi gibi çalışmalarda kullanılması beklenmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-103.
- Altun, T., & Cengiz, E. (2012). Upper Primary School Teachers' Views about Professional Development Opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4.
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development In Teaching And Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Bolam, R., & McMahon, A. (2005). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (33-63). Berkshire: Open University Press.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Bubb, S., & Earley, P. (2007). *Leading & Managing Continuing Professional Development: Developing People, Developing Schools*. Sage.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-49.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (2005). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. Routledge.
- 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.
- Craft, A. (2001). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools (second edition)*. Psychology Press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Daloglu, 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.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional Development Schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers' College Press.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Day, C., & Sachs, J. (Eds.). (2005). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Berkshire: Open University Press.

- 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.
- 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.
- 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.
- Ekşi, G. (2010). *Bir Devlet Üniversitesinde Çalışan İngilizce Dili Okutmanlarının Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gözüm, S., & Aksayan, S. (2003). Kulturlerarası Olcek Uyarlaması İçin Rehber II: Psikometrik Özellikler ve Kulturlerarası Karşılaştırma. *Hemsirelik Araştırma Gelistirme Dergisi Cilt, 5*, 3-14.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oak: Corwin Press, Inc.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice, 8*(3), 381-391.
- Güven, İ. (2005). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişim ve yeterlilikleri. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5*(60).
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 41-56.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kaya, S., & Kartallıoğlu, S. (2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 115-130.
- 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.

- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan* [Teacher learning throughout the career]. Doctoral dissertation. Nijmegen: University of Nijmegen.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.
- 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.
- Marston, S. H. (2010). Why do they teach? A comparison of elementary, high school, and college teachers. *Education*, 131(2), 437-454.
- MEB. (2007). *Okul temelli mesleki gelişim klavuzu*. Ankara: Anıl Yayıncılık
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri kitabı*. Ankara: Devlet kitapları müdürlüğü.
- 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.
- Muyan, E. (2013). *İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Yönelik Tutumları İle İlgili Durum Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü, Azerbaycan*.
- 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.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 85(6), 38-43.
- 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.
- Scales, P., Pickering, J., Senior, L., Headley, K., Garner, P. ve Boulton, H. (2011). *Continuing Professional Development in the Lifelong Learning Sector*. Open University Press, New York, USA.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Eğitim Dergisi*, 58, 40-41.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim Sisteminde Öğreticilerin Kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Sıcak, A., & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33.
- 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.
- Telese, J. A. (2012). Middle school mathematics teachers' professional development and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 102-111.
- Şimsek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Basın Yayın Dağıtım Ltd Sti.
- 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.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional development and learning: Best evidence synthesis iteration (BES)*.
- Truscott, D. M., & Truscott, S. D. (2004). A professional development model for the positive practice of school-based reading consultation. *Psychology in the Schools*, 41(1): 51-65.
- Wermke, W. (2013). *Development and Autonomy: Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts*.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 25-40.

© Copyright of Journal of Current Researches on Social Science is the property of Strategic Research Academy and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.