

# ÖĞRETMENLERİN OKUL TEMELLİ MESLEKİ GELİŞİM MODELİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

İsmail YÜKSEL, Abdullah ADIGÜZEL

Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Univ., ESOGU Eğitim Fakültesi  
Yrd. Doç. Dr., Harran Üniv., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

## Özet

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu farklı alanlardan 114 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri Öz-değerlendirme anketi ile toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümünde betimsel istatistiklerden (aritmetik ortalama, standart sapma), t testinden ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bulgular, öğretmen cinsiyetlerinin OTMG modeline ilişkin görüşlerinde farklılığa neden olduğunu; ölçeğin genelinde bayan öğretmenlerin Meslek Değerler ve Etik Davranışlar boyutunda erkek öğretmenlerin, Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Beceri, Ölçme-Değerlendirme Becerileri ve Özel Alan Becerileri boyutunda bayan öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca Çevre etkileşimi ve Veli iletişim boyutlarında beceriye dayalı alan öğretmenlerinin diğer alanlardan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin uygulanması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki gelişim, Hizmetiçi eğitim, Okul temelli mesleki gelişim, yeterlik.

## Abstract

### **Evaluation of Teachers' Views on School Based Professional Development Model in Terms of Various Variables**

This study aims to determine the views of teachers regarding School-based Professional development Model (SBPD). The participants of the study were 114 primary school teachers from different fields. Data of the study were collected through self-evaluation survey and analysed via descriptive statistics (means and standard deviations, t-test and one way analysis of variance test). The findings demonstrated that the gender of the participants made a significant difference in their views on SBPD model. Female participants were found more positive than males in the study. While the male participants were found more positive in Professional Values and Ethical Behaviours, the female participants were found more positive in Measurement and Evaluation, and Special Field Competencies. The findings also indicated that in Environment and Parents Interaction dimension of the survey, teachers of skill-based courses showed lower competency than the teachers of the other fields. Suggestions are made in accordance with the findings of the study.

**Keywords:** Professional development, In-service training, school-based Professional development, self-competency.

## Kurte

### **Di Pêşketina Mêrdînê de Pêdiviya Danîna Turîzmê Weke Lokomotîfa Asasî**

Gava ji perspektîva pêşketinê tê nihêrtin, tê dîtin ku li welatê me, di nav herêman de cudahiyên mezin hene. Mêrdîna ku bajarekî girîng ê danûstendinê ye û li ser Rêya Hevrîşimî ye, gava bi demên xwe yên berê ve tê berawerdkirin, tê dîtin ku di serdema nûjen de ji perwerdehiyê heya tendirustiyê, ji hunerê heya sportê ji aliyê şanîderên sosyo-ekonomîk ve paş de maye. Gava pêşdeketinên hevdemî weke pîvek bête

pejirandin, dê bê dîtîn ku heke dînamîkên navxweyî yên Mêrdînê û mayîndeya wê ya dîrokî bi awayekî bikeve tevgerê, dê sektora turîzmê weke lokomotifekê serê pêşketina Mêrdînê bikşîne. Heke tevkarîya sektorê ya li ser îstîhdamê û bandora wê ya neyekser a di warê bazirganî, avahî û hunerên destkariyê hwd. de jî li ber çav bête girtin, em dikarin bêjin ku dê li ser ekonomî û her wiha jî bo pêşketinê jî rolê xwe yê sereke bilîze. Heke gihandin û ewlekarî bê tekûzkirin, Mêrdîn dê jî bo veberhênanên turîzmê bigîje asteke dilkêş.

**Peyvên Sereke:** Cudahiyên pêşketinê, sektora lokomotîf, şanîderên sosyo-ekonomîk, sektora turîzmê, potansiyala Mêrdînê ya turîzmê.

## المخلص

الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو دراسة و تعيين آراء المعلمين لمدارس التنمية المهنية بناء على بعض المتغيرات، وقد أجرت لجنة الدراسات البحث كنموذج على 114 معلمي المدارس الابتدائية من مختلف المجالات، و تم جمع البيانات باستخدام بحث استبيان التقييم الذاتي، واستفيد في تحليل البيانات المحصولة، من الإحصاءات الوصفية (المتوسط والانحراف المعياري)، والتحليل في اتجاه واحد من اختبار التباين، فكانت النتيجة أن للمعلمات وجهات نظر أكثر إيجابية من المعلمين من حيث الأخلاقيات و السلوك و مهارات التعليم والتعلم، و من حيث الفرق بين الجنسين (المعلم و المعلمة) حسب الطراز والمهارات في حقل مخصص،

وكانت النتائج أن مستوى المعلمين القائميين على المهارات و الأبعاد البيئية للتفاعل والتواصل مع أولياء الأمور أقل من مناطق أخرى،

في هذه الدراسة يقترح تنفيذ المهنية القائمة على المدرسة النموذجية للتنمية.

الكلمات الأساسية: المدرسة، التنمية المهنية والكفاءة، والتدريب

## 1. GİRİŞ

Mevcut bilgi birikiminin katlanarak arttığı, bilgi ve teknolojideki gelişmelere bağlı olarak toplumun yapısında değişikliklerin meydana geldiği günümüzde, bireylerin sosyal, kültürel ve çalışma yaşantılarında başarıyı ve mutluluğu yakalamalarının yolu

onların bu gelişmeleri ve yenilikleri yakından takip etmesi ve onlara uyum sağlaması ile olanaklıdır. Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Nitekim bilimsel ve teknolojik ilerlemenin ve buna bağlı olarak hızla değişen bir toplumun önünü kesmek pek olanaklı görünmemektedir. Tüm bu gelişmeler ve değişimler bilgi toplumunun da temelini oluşturmaktadır. Gerçek sermayenin bilgi olduğu böyle bir toplumda bireyler sürekli öğrenmek, özellikle mesleki alanda her geçen gün kendilerini yenilemek ve bir adım daha ileri gitmek zorundadırlar. Aksi bir durumda bireyin mesleki tükenmişlik, çağın yeniliklerini mesleğine yansıtamama ve meslekte başarısız olma duygusu vb. durumlar kaçınılmaz olacaktır (Avalos, 2011). Kendisini her an hazır tutması, güncel öğretim yaklaşımlarını izleyerek kendini geliştirmesi gerekenlerden mesleklerden biri de öğretmenliktir (Taylor ve arkadaşları, 2011; Sztajn ve arkadaşları 2007).

Diğer toplumsal sistemlerde olduğu gibi eğitim sistemi de hemen her alandaki baş döndürücü gelişmelerden etkilenmektedir. Bu gelişmeler bir yandan eğitim-öğretim sürecini etkilerken diğer yandan da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin rollerini ve yeterliklerini de etkilemektedir (Van Driel, & Berry, 2012). Öğretmenlere sürekli olarak yeni görevler yüklenmekte ve eğitim-öğretim sürecinde oynadıkları rollere yeni roller eklenmektedir. Zira eğitimin gereksinim duyduğu öğretmen profili değişmekte ve bu meslekte aranan yeterliklere ve niteliklere her geçen gün yenileri eklenmektedir (Avalos, 1998; Van Driel, & Berry, 2012. Öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışının yerini öğrenci merkezli çağdaş eğitim anlayışı almış; öğrencinin etkin olmasını sağlayan yöntem ve tekniklerin kullanımı yaygınlaşmış; tek bilgi kaynağı öğretmenden rehberliği ve etkileşimi sağlayan öğretmen konumuna geçilmiş; eğitimde bilgi teknolojisinin kullanımına ağırlık verilmiş; yaşam boyu öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme ön plana çıkmıştır (Taylor ve arkadaşları, 2011; Evans, 2011). Günümüzde öğretmenden beklenen yalnızca konu alanı uzmanı olması, öğreticilik becerilerine sahip olması değil; bir araştırmacı düşüncesiyle problemlere çözüm üretmesi, değer odaklı bir anlayışa örnek olması, teknolojik, pedagojik ve bilgiyi bütünleşmesini içselleştirmesidir (Abuhmaid, 2011). Bu durum öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Mesleki gelişim öğretmenlerin ve okulda görev yapan diğer personelin öğrenmesini, öğrendiklerini uygulamasını ve mesleği ile

ilgili yeni yetenekler kazanmasını sağlayan tüm faaliyetler için kullanılabilir bir kavramdır (Truscott, & Truscott, 2004). Başka bir ifadeyle mesleki gelişim bir eğitiminin, öğrencinin daha iyi öğrenmesine yardımcı olacak bilgi ve/veya becerileri edinmesi sürecidir (Avalos, 2011). Mesleki gelişim durağan bir süreç olmayıp güncel gelişmeler doğrultusunda sürekli devam eden bir süreçtir. Öğretmenin de bu sürece etkin olarak uyum sağlaması ve planlamasını dikkatle yapması oldukça önemlidir. Özellikle gerek ailelerin gerekse de öğrencilerin mesleğinin sorumluluklarını yerine getiren ve güncel öğretim becerileri ve stratejilerine sahip olan öğretmenlerin olumlu bir okul ve sınıf ortamı oluşturmada gerekli olduğunu düşünmeleri bu olguyu daha da önemli kılmaktadır (Thomas ve arkadaşları, 2012). Nitekim bu konuda yapılan araştırmalar nitelikli bir eğitimin ve etkili okulun sağlanabilmesinin temel koşulunun öğretmenlerin mesleki eğitimi olduğunu göstermektedir (Bishop ve arkadaşları, 2012; Kaya, ve Kartallıoğlu, 2010; Seferoğlu, 2009; Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008; Seferoğlu, 2004). Örneğin Truscott ve Truscott (2004) öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri çerçevesindeki kazanımları ile mesleğini tanımlama, anlama ve kendini ifade etme, araştırma yapma becerisi kazanma, eleştirel düşünme vb. beceriler arasında ilişki olduğunu ifade etmektedir. Taylor ve arkadaşları (2011) mesleki gelişim planını hazırlayan ve uygulayan bir öğretmenin; mesleğin gereklerinin farkında olduğu, kendini geliştirmesinin önemini bildiği, gelişimleri için fırsatlar ürettiği, mesleklerini daha fazla içselleştirdikleri belirtmektedir.

Türkiye’de günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve onlara eğitim olanakları sunma amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yeni bir yaklaşım olarak nitelendirdiği Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) geliştirilmiştir (MEB, 2007). Bu uygulamadan önce öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri genellikle hizmet içi eğitim etkinlikleri yoluyla yürütülmekteydi. Bu uygulama halen devam etmektedir. Geleneksel yapıdaki bu hizmetiçi eğitim etkinlikleri yılın belli dönemlerinde, belli merkezlerde, belirli uzmanlar tarafından bir veya iki haftalık kurslarda birtakım bilgilerin aktarılması yolu ile sınırlı tutulmaktadır (MEB, 2007). 1993 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nın 1993/2 sayılı genelgesiyle öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminin yerleştirilmesi konusunda önemli bir adım atılmış; bu genelgeye göre illerde öğretmenler için çeşitli hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenmeye başlanmıştır (Demirkol, 2004). Okul temelli olarak düzenlenen bu hizmetiçi eğitim etkinlikleri ile daha çok öğretmene ulaşılabildiği gibi maliyet, zaman ve mekân sorunları

çözülmüş, aynı zamanda öğretmenlerin iş başında eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu model daha sonra geliştirilerek yerini OTMG almıştır. Dünyada birçok ülke tarafından denenmiş ve halen uygulamada olan bu model öğretmenlerin mesleki gelişimlerini okulun gelişimi ile uyumlu bir biçimde sürdürmelerine olanak sağlama yönünden özellikle etkili bulunmuştur (Owen, 2003; Lewis, 2002).

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, 2007). Okullarda bireysel ve gruplar halinde yürütülen OTMG etkinliklerinde öğretmenler bir işbirliği ortamında birlikte birtakım sonuçlara ulaşma, bilgi paylaşımı, sorunlara ortak çözümler bulma, iletişim sorunlarını giderme, okul sorunlarını çözmeye vb. etkinliklerde bulanarak okulu öğrenen bir örgüt haline getirmektedirler (Kösterelioğlu, ve Kösterelioğlu, 2008). Mesleki gelişimini sağlamak isteyen öğretmenin kendi gelişim planını hazırlaması, uygulaması ve izlemesi aşamalarında rehber olan OTMG modeli oldukça yeni bir kavramdır (MEB, 2007). MEB tarafından yürütülen OTMG çalışmaları 2000 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti arasında imzalanan finansman anlaşmasıyla yürürlüğe girmiş ve proje faaliyetlerine de 2002 yılı Eylül ayında başlanılmış olan Temel Eğitime Destek Programı kapsamında geliştirilmiştir (MEB; 2008). Proje kapsamında öncelikle Bakanlık tarafından Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu geliştirilmiş ve ardından bu modelin kılavuzu ve uygulama sürecine ilişkin öğretmen ve okul müdürlerinin algılarını belirlemek amacıyla bir araştırma düzenlenmiştir. Ankara, Bolu, Kocaeli, İzmir, Hatay ve Van illerinde yapılan araştırma 2007 yılında tamamlanmıştır. Araştırma, katılımcıların uygulamaya ilişkin değil, yalnızca hazırlanan kılavuzun işlevselliğinin belirlenmesi için yürütülmüştür (MEB, 2008). Oysa modelin verimliliğinin, etkililiğinin bilinmesi, modele ilişkin yürütülecek olan politikalara yön vermesi açısından uygulamanın da değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Araştırma bu temel ihtiyaca dönük olarak planlanmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç kapsamında araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşleri hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşleri alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

Öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma nicel araştırma deseninde tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleriyle gerçekleştirilmiştir. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinin (Karasar, 2010) kullanımıyla değişkenlere ilişkin betimsel bilgi ve değişkenler arasındaki karşılaştırmalara ilişkin bilgi sağlanmıştır.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011–2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir İli Merkez ilköğretim okullarında görev yapan 114 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenin kişisel bilgilerine ilişkin sayısal veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	57	50
	Bayan	57	50
Eğitim Durumu	Ön Lisans	13	11.4
	Lisans	78	68.4
	Yüksek Lisans	23	20.2

	0-4 yıl	23	20.2
	5-9 Yıl	31	27.2
Hizmet Süresi	10-14 Yıl	25	21.9
	15-19 Yıl	7	6.1
	20-24 Yıl	11	9.6
	24 Yıl ve Üstü	17	14.9
Alan	Sözel Alanlar (Sınıf Öğrt, Din. Kül ve Ahl. Bil. Öğrt.,İngilizce Öğrt, Sosyal Bilgiler Öğrt, Türkçe Öğrt)	41	35.9
	Sayısal Alanlar (Fen vTeknoloji Öğrt, Bil Öğrt. ve Matematik Öğrt.)	36	31.5
	Beceri Alanları (Resim, Müzik, beden Eğitim Öğr	37	32.5

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bayan öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısına eşittir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin sayısal verilere bakıldığında en fazla lisans mezunu öğretmenlerin (N=78), en az ise ön lisans mezunu öğretmenlerin (N=13) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası 10 yıl ve aşağı Hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin alan dağılımında ise sözel alanlarda (Sınıf Öğretmenliği, Din. Kül ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği öğretmenleri), sayısal alanlarda ise (Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği) ve Beceri Alanlarında (Resim, Müzik, Beden Eğitimi Öğretmenliği) olduğu görülmektedir.

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada katılımcıların Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde MEB proje çalışma Birimi tarafından 2007 yılında geliştirilen “Öz-Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Anket Bakanlık tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleği genel alan yeterlikleri kapsamında oluşturulmuştur. Anketin temel amacı öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin verimliliğinin ve etkililiğinin belirlenmesidir. Form, 5’li likert tipinde 5 boyut (Mesleki Değerler ve Etik Davranışlar, Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Beceriler, Ölçme-Değerlendirme Becerileri, Çevre Etkileşimi-Veli İletişimi ve Özel Alan Becerileri) alanlarında olmak



üzere toplam 97 maddeden oluşmaktadır. Anketin iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla yapılan Cromback Alfa güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, araştırmada kullanılan ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçme aracının kapsam geçerliliği ise uzman görüşüne dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

### 2.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma bulgularının analizi ve değerlendirilmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Analizlerde  $\alpha=.05$  anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin hangi testle analiz edilmeye karar vermek için Öz değerlendirme formunda uzmanlarca belirlenen 5 boyut olan Mesleki Değerler ve Etik Davranışlar, Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Beceriler, Ölçme-Değerlendirme Becerileri, Çevre Etkileşimi-Veli İletişimi ve Özel Alan Becerileri boyutlarının normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogrov-Smirnov normallik testi yapılmış ve tüm boyutların normal olduğu belirlenmiştir. Böylece toplanan verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, araştırmanın birinci sorusu olan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız t-Testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın ikinci sorusu olan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu olan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için de tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Son olarak araştırmanın dördüncü sorusu olan öğretmenlerin alanlarına göre Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçme aracıyla ilgili elde edilen verilere ve bu verilere ilişkin istatistiksel bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p
Genel	Bayan	57	429,74	42,79			
	Erkek	57	400,60	27,52	112	4,325	,000*
	Toplam	114	415,17	38,69			
Mesleki Değer	Bayan	57	85,95	7,38			
	Erkek	57	80,91	5,92	112	6,516	,012*
	Toplam	114	83,43	7,12			
Öğretme öğrenme	Bayan	57	176,04	16,94			
	Erkek	57	166,23	14,71	112	5,719	,018*
	Toplam	114	171,13	16,54			
Ölçme Değerlendirme	Bayan	57	75,30	8,22			
	Erkek	57	70,86	3,88	112	6,044	,000*
	Toplam	114	73,08	6,78			
Çevre-Veli	Bayan	57	71,53	10,37			
	Erkek	57	63,82	8,86	112	1,077	,302
	Toplam	114	67,68	10,35			
Özel Alan	Bayan	57	20,93	3,06			
	Erkek	57	18,77	2,07	112	2,356	,000*
	Toplam	114	19,85	2,82			

p&lt;0.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Test sonucuna göre bayan öğretmenlerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip olduğu ortaya çıkmıştır ( $t_{(112)}= 4,325$ ,  $p<.05$ ). Öğretmen görüşleri; Mesleki Değerler ve Etik Davranışlar ( $t_{(112)}= 6,516$ ,  $p<.05$ ) erkekler lehine, Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Beceri ( $t_{(112)}= 6,044$ ,  $p<.05$ ) bayanlar lehine, Ölçme-Değerlendirme Becerileri ( $t_{(112)}= 3,687$ ,  $p<.05$ ) bayanlar lehine, Özel Alan Becerileri ( $t_{(112)}= 2,356$ ,  $p<.05$ ) bayanlar lehine anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin Meslek Değerler ve Etik Davranışlar boyutunda erkek öğretmenlerin görüşleri daha olumlu bulunurken, Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Beceri, Ölçme-Değerlendirme Becerileri ve Özel Alan Becerileri boyutlarında bayan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir. Öte yandan öğretmenlerin Okul

Temelli Mesleki Gelişim Modelinin Çevre Etkileşimi-Veli İletişimi boyutunda görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ( $t_{(112)}= 1,077, p>.05$ ).

Öğretmenlerin, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Mesleki değer	Ön-L	13	81,15	4,96	G.Arası	76,01	2		
	Lis.	78	83,72	7,18	G. İçi	5657,92	111	38,01	,746 .477
	YLis	23	83,74	7,95	Toplam	5733,93	113	50,97	
	Topl.	114	83,43	7,12					
Ön-L	13	170,77	9,83	G.Arası	26,52	2	13,26		
Öğretme Öğrenme	Lis.	78	170,91	16,83	G. İçi	30888,51	111	278,27,048	.953
	YLis	23	172,09	18,97	Toplam	30915,03	113		
	Topl.	114	171,13	16,54					
	Ön-L	13	71,92	5,92	G.Arası	56,97	2		
Ölçme-Değerlendirme	Lis.	78	72,90	7,08	G. İçi	5131,32	111	28,48	,616 .542
	YLis	23	74,35	6,23	Toplam	5188,30	113	46,23	
	Topl.	114	73,08	6,78					
	Ön-L	13	70,38	1,12	G.Arası	334,813	2		
Çevre Veli	Lis.	78	68,14	10,10	G. İçi	11778,18	111	167,411,57	.211
	YLis	13	81,15	4,96	Toplam	12112,99	113	106,118	
	Topl.	78	83,72	7,18					
	Ön-L	23	83,74	7,95	G.Arası	1,662	2		
Özel Alan	Lis.	114	83,43	7,12	G. İçi	894,80	111	,831	,103 .902
	YLis	13	170,77	9,83	Toplam	896,46	113	8,06	
	Topl.	78	170,91	16,83					
	Ön-L	13	70,38	1,12	G.Arası	334,813	2		

Tablo 3’de görüldüğü gibi Öğretmenlerin, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Test sonucuna göre öğretmen görüşleri; Meslek Değerler ve Etik Davranışlar ( $f_{(2,111)}= ,746, p>.05$ ), Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Beceri ( $f_{(2,111)}= ,953, p>.05$ ), Ölçme-Değerlendirme Becerileri ( $f_{(2,111)}= ,616, p>.05$ ), Çevre Etkileşimi-Veli ( $f_{(2,111)}= 1,578, p>.05$ ) ve Özel Alan Becerileri ( $f_{(2,111)}= ,902, p>.05$ ) boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuca göre, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin öğretmen görüşleri eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K. K.T.	SD	K.O.	F	p	
Mesleki Değer	0-4	23	83,78	8,17	G.Arası	426,491	5	85,298	
	5-9	31	82,10	6,91	G. İçi	5307,448	108	49,143	
	10-14	25	84,40	6,92	Toplam	5733,939	113		
	15-19	7	84,14	9,15				1,736	,133
	20-24	11	87,91	5,61					
	25 üzeri	17	80,76	5,24					
	Total	114	83,43	7,12					
Öğretme-Öğrenme	0-4	23	172,09	19,62	G.Arası	2886,764	5	577,353	
	5-9	31	165,45	16,19	G. İçi	28028,262	108	259,521	
	10-14	25	175,04	14,75	Toplam	30915,026	113		
	15-19	7	169,86	16,06				2,225	,057
	20-24	11	182,00	14,55					
	25 üzeri	17	167,94	13,24					
	Total	114	171,13	16,54					
Ölçme-Değerlendirme	0-4	23	83,78	8,17	G.Arası	709,87	5	141,97	
	5-9	31	82,10	6,91	G. İçi	4478,42	108	41,48	
	10-14	25	84,40	6,92	Toplam	5188,29	113		
	15-19	7	84,14	9,15				3,424	,007
	20-24	11	87,91	5,61					*
	25 üzeri	17	80,76	5,24					
	Total	114	83,43	7,12					
Çevre Veli	0-4	23	66,96	13,02	G.Arası	592,122	5	118,424	
	5-9	31	65,23	10,03	G. İçi	11520,869	108	106,675	
	10-14	25	70,80	9,63	Toplam	12112,991	113		
	15-19	7	69,86	9,65				1,110	,359
	20-24	11	70,18	11,29					
	25 üzeri	17	66,00	6,72					
	Total	114	67,68	10,35					
Özel Alan	0-4	23	20,35	3,30	G.Arası	29,356	5	5,871	
	5-9	31	19,42	2,55	G. İçi	867,109	108	8,029	
	10-14	25	20,04	3,17	Toplam	896,465	113		
	15-19	7	20,43	3,10				,731	,602
	20-24	11	20,45	2,98					
	25 üzeri	17	19,06	1,68					
	Total	114	19,85	2,82					

Öğretmenlerin, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğretmen görüşleri; Meslek Değerler ve Etik Davranışlar ( $f_{(5,108)}= ,133$ ,  $p>.05$ ), Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Beceri ( $f_{(5,108)}= ,057$ ,  $p>.05$ ), Çevre Etkileşimi-Veli ( $f_{(5,108)}= ,359$ ,  $p>.05$ ) ve Özel Alan Becerileri ( $f_{(5,108)}= ,602$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Öte yandan öğretmenlerin, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin Ölçme-Değerlendirme Becerileri boyutundaki görüşleri hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ( $f_{(5,108)}= ,007$ ,  $p<.05$ ). Bu farkın hangi hizmet yılları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinde farkın 15-19 yıl hizmeti olan öğretmenler ile 25 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşlerinden kaynaklandığı ve 15-19 yıl hizmeti olanların lehinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin alanlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Alanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss	Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
Mesleki Değer	Sözel	41	82,68	6,85	G.Arası433,62	2	54,202	1,074	.387
	Sayısal	36	84,31	7,73	G. İçi 53,0	111	50,48		
	Beceri	37	83,41	6,89	Toplam5733,94	113			
	Toplam	114	83,43	7,12					
Öğretme- Öğrenme	Sözel	41	170,73	16,65	G.Arası2531,21	2	316,40	1,17	.324
	Sayısal	36	171,33	16,49	G. İçi 28383,82	111	270,32		
	Beceri	37	171,38	16,91	Toplam30915,03	113			
	Toplam	114	171,13	16,54					
Ölçme- Değerlen- dirme	Sözel	41	72,59	6,68	G.Arası501,208	2	62,65	1,404	.204
	Sayısal	36	74,83	6,54	G. İçi 4687,20	111	44,64		
	Beceri	37	71,92	6,94	Toplam5188,29	113			
	Toplam	114	73,08	6,78					
Çevre Veli	Sözel	41	68,20	10,22	G.Arası2180,95	2	272,61	2,88	.006 *
	Sayısal	36	69,50	9,44	G. İçi 9932,10	111	94,59		
	Beceri	37	65,32	11,16	Toplam12112,99	113			
	Toplam	114	67,68	10,35					
Özel Alan	Sözel	41	20,10	2,79	G.Arası182,65	2	22,83	3,358	.002 *
	Sayısal	36	20,08	2,36	G. İçi 713,81	111	6,79		
	Beceri	37	19,35	3,23	Toplam896,465	113			
	Toplam	114	19,85	2,82					

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmenlerin, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin görüşlerinin alanlara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi çözümlenmesi sonucuna göre, öğretmen görüşleri; Meslek Değerler ve Etik Davranışlar ( $f_{(2,111)}= 1,074, p>.05$ ), Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Beceri ( $f_{(2,111)}= 1,170, p>.05$ ) ve Ölçme-Değerlendirme Becerileri ( $f_{(2,111)}= 1,404, p>.05$ ) boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Öte yandan öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin Çevre Etkileşimi-Veli ( $f_{(2,111)}= 2,880, p<.05$ ) ve Özel Alan Becerileri ( $f_{(2,111)}= 3,358, p<.05$ ) boyutlarında görüşleri hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Farkların hangi alanlar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizi bu farkın Çevre etkileşimi ve veli iletişim boyutunda farkın Sayısal alanlar ile Beceriye dayalı alanlar arasında, sosyal alanlar lehinde; Özel Alan boyutunda ise Sözel alan ile Beceriye dayalı alanlar arasında sözel alan lehinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre sayısal alanlardaki öğretmenlerin Çevre etkileşimi ve Veli iletişim boyutuna ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin diğer alanlardan daha yüksek; Özel Alan boyutunda ise sözel alanlardaki öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4. SONUÇ ve ÖNERİLER

İlköğretimde okullarında görev yapan ve Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG)’e ilişkin eğitim almamış öğretmenlerin OTMG Modeline ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu belirlenirken cinsiyete göre görüşlerinin farklılaştığı görülmüştür. Diken ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında benzer bulgulara yer verilmiştir (Diken ve arkadaşları, 2008). Bu araştırma, öğretmenlerin OTMG Modelinin öğrenme ve öğretme sürecine olumlu etkisinin olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. MEB tarafından yapılan araştırma da bu bulgularla paralellik göstermektedir (MEB, 2008). Bulgular, ayrıca bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olumlu görüşe sahip olduğunu göstermiştir. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin; Mesleki Değerler ve Etik Davranışlar boyutunda erkek öğretmenler daha olumlu görüş

belirtirken, Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Beceri, Ölçme-Değerlendirme Becerileri ve Özel Alan Becerileri boyutlarında bayan öğretmenler daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Çevre Etkileşimi-Veli İletişimi boyutunda ise öğretmen görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu araştırma, öğretmenlerin OTMG Modelinin öğrenme ve öğretme sürecine olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, mesleki gelişimde sürekliliğin sağlanması açısından önemlidir. MEB tarafından yapılan araştırma da bu bulgularla paralellik göstermektedir (MEB, 2008).

Araştırmada, öğretmenlerin OTMG modeline ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, farklı eğitim düzeyine sahip olmanın OTMG modeli üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Okutan ve Kahveci’de okul yöneticileri üzerinde yaptıkları araştırmada aynı bulguya ulaşmışlardır (Okutan ve Kahveci, 2012).

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin öğretmen görüşleri hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Mesleki Değerler ve Etik Davranışlar, Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Beceri, Çevre Etkileşimi-Veli ve Özel Alan Becerileri boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmazken, Ölçme-Değerlendirme Becerileri boyutunda öğretmen görüşleri 15–19 yıl hizmeti olanlar lehinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline ilişkin öğretmen görüşleri alanlarına göre Çevre Etkileşimi-Veli ve Özel Alan Becerileri boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna göre çevre etkileşimi ve veli iletişim boyutlarında beceriye dayalı öğretmenlerin diğer alanlardan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kahyaoğlu ve Yangın’ın yaptıkları araştırmada sayısal alanlardaki öğretmen adaylarının sözel alanlardaki öğretmen adaylarından kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Altunçekiç, Yaman ve Koray’ın yaptıkları araştırma ise alan farklılığının öz-yeterlik üzerinde bir farklılığa neden olmadığı sonucu ortaya koymuştur (Yaman ve Koray, 2005). Yine Üstüner ve arkadaşları araştırmalarında öğretmen algılarının alan değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ifade etmişlerdir (Üstüner ve arkadaşları, 2009).

#### 4.1.Öneriler

Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak, öğretmenlerin Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin tüm boyutlarında beceri eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Bunun için öğretmenlerin

eksiklikleri çerçevesinde geliştirilmiş Okul Temelli Mesleki Gelişim Modelinin yaygınlaştırılması bu eksikliklerin giderilmesinde faydalı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmek için hazırlanan Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu “OTMG”, problem çözmede eleştirel bakış açısına sahip ve ekip çalışması yapabilen bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini sorgulama, gelişime açık yönlerini belirleme, öğrenen ihtiyacını karşılamaya yönelik mesleki gelişimlerini planlama, uygulama ve çalışmalarını okul müdürü ve meslektaşlarıyla birlikte izleme süreçlerinde öğretmenlere en temel desteği sağlama özelliğine sahiptir.

### **Kaynakça**

- Abuhmaid, A. (2011). Ict training courses for teacher professional development in Jordan. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4): 195-210.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö.(2005). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma(Kastamonu İli Örneği), *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*,13(1): 93-102
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development In Teaching And Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 10-20.
- Avalos, B. (1998). School-Based Teacher Development. The Experience Of Teacher Professional Groups In Secondary Schools In Chile. *Teaching And Teacher Education*, 14(3): 257-271.
- Bishop, R., Berryman, M., Wearmouth, J., Peter, M., & Clapham, S. (2012). Professional Development, Changes In Teacher Practice And Improvements In Indigenous Students' Educational Performance: A Case Study From New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 28(5): 694-705.
- Demirkol, M. (2004). İlköğretim Okullarında Öğretmenlere Yönelik Okul-Temelli Hizmetçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Diken, E. H., Balıbey, Ö., Karaçam, S., Demir, M., Akgül, P. and Yürük, N. (2008). In-Service Teachers' Perception Regarding the Effectiveness of a School-Based Professional Development Program. Presented at the Sixteenth International Conference on Learning: Barcelona, Spain.
- Evans, L. (2011). The 'Shape' Of Teacher Professionalism In England: Professional Standards, Performance Management, Professional Development And The Changes Proposed In The 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5): 851-870.



- Kahyaoglu, M .ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1): 73-84.
- Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi, 21.Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10 (2): 115-130.
- Kösterelioğlu,İ. ve Kösterelioğlu, M.A.(2008). Okul Temelli Mesleki Gelişim Çalışmalarının Okullarda Öğrenen Örgüt Kültürü Oluşturmaya Katkısı. Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi, 10 (2): 243-255.
- Lewis, A. (2002). School Reform and Professional Development. Phi Delta Kappan, 83: 488- 489.
- MEB. (2007). Öğretmen Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım Okul Temelli Mesleki Gelişim Süreç Raporu. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008). İlköğretim Okullarında Okul Temelli Mesleki Gelişim Ve Bireysel Gelişim Programının Verimliliğinin Belirlenmesi Pilot Uygulamalar Raporu. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi
- Owen, S. (2003). School Based Professional Development – Building Morale, Professionalism and Productive Teacher Learning Practices. Journal of Educational Enquiry, 4:102-128
- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Genel Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize Örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(1): 27-42.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-Yeterlik algıları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17): 1-16
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H., & Kinsella, P. (2011). Teacher Professional Leadership In Support Of Teacher Professional Development. Teaching and Teacher Education, 27(1): 85-94.
- 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.
- Thomas, C. N., Hassaram, B., Rieth, H. J., Raghavan, N. S., Kinzer, C. K., & Mulloy, A. M. (2012). The Integrated Curriculum Project: Teacher Change And Student Outcomes Within University-School Professional Development Collaboration. Psychology in the Schools, 49(5): 444-464.
- Seferoğlu, S.S. (2009). Yeterlikler, Standartlar Ve Bilişim Teknolojilerindeki Gelişmeler Işığında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Eğitimi. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu. ss. 204-217. Ankara: Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ve Mesleki Gelişim. Bilim ve Akıl Aydınlanlığında Eğitim, 58: 40-45.
- Sztajn, P., Hackenberg, A. J., White, D. Y., & Allestaht-Snyder, M. (2007). Mathematics Professional Development For Elementary Teachers:

- Building Trust Within A School-Based Mathematics Education Community. *Teaching and Teacher Education*, 23(6): 970-984.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing On Pedagogical Content Knowledge. *Educational Researcher*, 41(1): 26-28.