



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-DR-2013-0001**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİM
İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ VE BİR MODEL
ÖNERİSİ**

HAZIRLAYAN

Ümran ŞAHİN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

AYDIN – 2013

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-DR-2013-0001**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİM
İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ VE BİR MODEL
ÖNERİSİ**

HAZIRLAYAN

Ümran ŞAHİN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU

AYDIN – 2013

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı öğrencisi Ümran ŞAHİN tarafından hazırlanan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Bir Model Önerisi başlıklı tez 15./03/2013/ tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.


<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u>	<u>Kurumu:</u>	<u>İmzası:</u>
Prof.Dr.Adil TÜRKOĞLU	A.D.Ü. Eğitim Fakültesi	
Doç.Dr. Şükran TOK	P.A.Ü. Eğitim Fakültesi	
Doç. Dr. Bilal DUMAN	Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi	
Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	A.D.Ü. Eğitim Fakültesi	
Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİTOK KESİCİ	A.D.Ü. Eğitim Fakültesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Doktora tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Ümran ŞAHİN

İmza : 

YAZAR ADI-SOYADI: Ümran ŞAHİN

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ VE BİR MODEL ÖNERİSİ

ÖZET

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin günümüzdeki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının hangi alan ve konularda ne düzeyde yoğunlaştığı ve bu ihtiyaçların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre ne tür farklılıklar gösterdiğinin belirlenmesi ve elde edilen verilerden yararlanarak, sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim model önerisi oluşturulması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi boyutunda nasıl bir dağılım gösterdiğine; sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılarak bir hizmet içi eğitim modeli oluşturulmaya çalışılmıştır.

Tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın örnekleme, İzmir, Aydın, Afyon ve Uşak il merkezlerinde çalışan ve tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 500 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin sonuçları; sınıf öğretmenlerinin “genel kültür bilgisi” konularına ilişkin belirttikleri hizmet içi eğitim ihtiyaçları ortalaması “ara sıra” düzeyinde; alan bilgisi dâhilinde yer alan yaratıcı drama, erken çocukluk eğitimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi, fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları, çocuk edebiyatı, ilkyardım ve müzik bilgisi konuları için “ara sıra” düzeyinde HİE ihtiyaçları varken, temel matematik, genel kimya, genel fizik, genel biyoloji, genel coğrafya, türk tarihi ve kültürü, dil bilgisi, hayat bilgisi, sosyal bilgisi, güzel yazı teknikleri ve çevre eğitimi konuları için “nadiren” düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyaçları oldukları çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin meslek bilgisi alanında yer alan; gelişim ve öğrenme psikolojisi, rehberlik, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, özel eğitim ve iletişim konularına “ara sıra” düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyaçları

oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili dört maddeye (performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, proje değerlendirme, tutum ve beceri ölçeklerinden faydalanma) “ara sıra” düzeyinde hizmet içi eğitim oldukları sonucuna ulaşılırken, ölçme ve değerlendirme konusu içerisinde yer alan diğer beş maddeye (yazılı sınavları uygulama, başarı testlerini uygulama, çoktan seçmeli testler oluşturma, kavram haritalarının oluşturulma aşamaları ve dereceli puanlama anahtarı oluşturma) “asla” düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyaçları oldukları görülmüştür. Teknoloji ve materyal tasarım konusu dâhilinde yer alan iki maddeye (bilgisayar kullanımı, öğretim teknolojisinin öğretim ortamında uygulama aşamaları ve öğretim materyallerinin seçimi) sınıf öğretmenleri “asla” düzeyinde cevap verirken diğer maddelere “ara sıra” düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyaçları oldukları cevabını vermişlerdir.

Sınıf öğretmenleri, hizmet içi eğitim programlarının Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde organize edilmesini, hizmet içi eğitim kurslarının üniversitelerdeki alan uzmanlarınca verilmesini, kurs programlarında yer alacak derslerin öncelikli olarak seminer dönemlerinde modüler eğitim ile verilmesini ve kurs programlarının sonunda performans değerlendirmeye bakılarak maddi olarak ödüllendirilmek istemektedirler.

Bu sonuçlar doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür alanında hizmet içi eğitim ihtiyaçları oldukları ve bu ihtiyaçları doğrultusunda planlı bir hizmet içi eğitim istedikleri görülmektedir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER:

Hizmet Öncesi Eğitim, Hizmet İçi Eğitim, Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı.

NAME: Ümran ŞAHİN

DETERMINING THE INSERVICE TRAINING NEEDS OF THE CLASSROOM TEACHERS AND A SUGGESTION OF A MODEL

ABSTRACT

This study was aimed to form a model suggestion of an in-service training for the classroom teachers' by finding out the areas and the topics of the in service training needs of the primary school classroom teachers working at the Ministry of Education focus on and how these needs differentiate according to the personal characteristics of the teachers. In accordance with this purpose, an in service training model was tried to be generated by taking what kind of a variance the in service training needs of the classroom teachers in terms of world knowledge, content knowledge, and the professional teaching knowledge show, and whether these needs differ according to some variables or not into consideration.

The sampling of the study where the survey model and the quantitative method were used consists of 500 classroom teachers working at the city centers of Izmir, Aydın, Afyon and Uşak and they were chosen by the stratified sampling method. The data for the study were collected through a questionnaire developed by the researcher. Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis tests were used to analyze the data gathered.

According to the results of the study, it was found out that while the classroom teachers stated that they needed in service training on the subjects related to “world knowledge” and the “content knowledge”, namely creative drama, early childhood education, physical education and teaching games, science and technology laboratory applications, child literature, first aid and music knowledge as “sometimes”, they stated that they needed in service training “rarely” for basic math, general chemistry, general physics, general biology, general geography, Turkish history and culture, grammar, social studies, calligraphy techniques and environmental education.

The result shows that the teachers needed in service training “sometimes” in the areas of development and learning psychology, counseling, classroom management, principles and methods of teaching, special education and communication under the major of professional teaching knowledge. While the result that the classroom teachers

needed in service training on the four items related to assessment and evaluation (performance assessment, portfolio assessment, project assessment, making use of the attitude and skill scales) at “sometimes” level, in service training is “never” needed on the other five items related to assessment and evaluation (applying written exams, preparing multiple choice tests, the steps of preparing mind maps, and creating a grading key). The teachers indicated that they “never” needed in service training for the two items related to technology and material planning (using computers, the application process of the educational technology to the teaching environment, and choosing materials for teaching), and they “sometimes” needed the in service training for the other items.

The classroom teachers want the in service training programs organized by the cooperation of the Ministry of Education and the faculties of education, the courses to be taught by the experts of the area from universities, the courses in the training schedule to be initially taught during the seminar period through modular training, and being rewarded in a concrete way at the end of the program by taking the performance evaluation into consideration.

According to these results, it can be inferred that the classroom teachers need and want a planned in service training in terms of content knowledge, professional teaching knowledge, and world knowledge.

KEY WORDS:

Preservice Training, Inservice Training, Inservice Training Need.

ÖNSÖZ

Günümüzde çağdaş eğitim anlayışında sürekli eğitimin ya da yaşam boyu eğitimin önemi büyüktür. Öğretmen yetiştirme alanında da sürekli eğitimin gerekliliği ve önemi her geçen gün artmakta ve bu konuya ilişkin araştırmalar dünya genelinde önem kazanmaktadır. Sürekli eğitimin en önemli safhalarından birini de hiç şüphesiz ki; hizmet içi eğitim oluşturmaktadır. Türkiye’de son zamanlarda öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri ile ilgili araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmakta ve bu tür araştırmalar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından teşvik edilmektedir. Bu araştırma, Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin güncel hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve bir hizmet içi eğitim modeli oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan mevcut durum değerlendirilerek, tespit edilen sorunlara ilişkin çözüm önerileri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, Kasım 2011’de tamamlanmıştır. Araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın şekillenmesi, planlanması, uygulanması ve raporlaştırılma aşamalarında pek çok kişinin katkısı olmuştur.

Araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesi aşamasında, bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren, destek olan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU’na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli bilgi ve tecrübeleri ile desteğini ve değerli zamanını benden esirgemeyen değerli hocam Sayın Doç.Dr. Şükran Tok’a teşekkür ederim.

Araştırma için kullanılan anketin oluşturma aşamasında yardımlarını esirgemeyen Sayın Doç.Dr. Ahmet Doğanay’a teşekkür ederim.

Araştırmama katkı sağlayan hocalarım sayın Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu, Doç.Dr. Bilal Duman, Doç.Dr. Ramazan Baştürk, Yrd.Doç.Dr. Emel Sarıtaş’a en içten teşekkürlerimi sunarım.

İzmir ve Afyon illerinde araştırma verilerinin toplanmasında yardımcı olan Sayın Muharrem Uysal’a ve Tolga Erdoğan’a teşekkür ederim. Araştırmanın her aşamasında anlayış, sabır ve içtenliğiyle desteklerini hep yanımda hissettiğim Yrd.Doç.Dr.Aydan Ordu, Öğrt.Gör.Ebru Mutlu, Arş.Gör.Suna Çöğmen, Arş.Gör.

Ahmet Kanmaz, Arş.Gör. Gül Özge Türköz ve burada adını sayamadığım tüm dostlarıma teşekkür ederim.

Beni her zaman destekleyen, attığım her adımda bana güvenen annem ve babama; sevgili eşim Engin Şahin'e ve biricik kızım Damla Şahin'e çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYAN	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ	
ŞEKİLLER LİSTESİ	
EKLER LİSTESİ	

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	10
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	11

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMEL

2.1. EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR.....	12
2.1.1. Eğitim Kavramı.....	12
2.1.2. Informal Eğitim.....	13
2.1.3. Formal Eğitim.....	14
2.1.3.1. Örgün Eğitim.....	15
2.1.3.2. Yaygın Eğitim.....	15
2.2. YAŞAM BOYU EĞİTİM.....	16

2.2.1. Dünya’da Yaşam Boyu Eğitim.....	18
2.2.2. Türkiye’de Yaşam Boyu Eğitim.....	21
2.3. HİZMET İÇİ EĞİTİM.....	23
2.3.1 Hizmet İçi Eğitim Tanımı ve Tarihsel Süreci.....	25
2.3.2 Hizmet İçi Eğitimin Amaçları.....	28
2.3.3. Hizmet İçi Eğitimin Önemi.....	32
2.3.4. Hizmet İçi Eğitim Türleri.....	35
2.3.4.1. Uygulama Amaçlarına Göre Hizmet İçi Eğitim Türleri.....	35
2.3.4.2. Yapıldığı Yere Göre Eğitim Türleri.....	36
2.3.5. Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim.....	38
2.3.6. Hizmet İçi Eğitim Süreci.....	41
2.3.6.1. Hizmet İçi Eğitimin Planlanması.....	42
2.3.6.2. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Saptanması.....	44
2.3.6.3. Hizmet İçi Eğitim Bütçesinin Hesaplanması.....	51
2.3.6.4. Hizmet İçi Eğitimin Planı.....	51
2.3.6.5. Hizmet İçi Eğitim Programlaması.....	52
2.3.7 Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim Çalışmaları.....	52
2.3.8 Dünyada Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı.....	55
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	65
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	65
2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	78
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM	
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	85
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	85
3.2.1. Örneklem Belirleme Süreci.....	86
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	89
3.3.1 Anket Formu.....	89
3.3.2 Odak Grup Görüşmesi.....	91
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	92
3.5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİĞİ VE GÜVENİRLİĞİ.....	93

3.5.1. Odak Grup Görüşmelerinin Geçerlik ve Güvenilirliği için Yapılan Çalışmalar.....	93
3.5.2. Nicel verilerin Geçerlik ve Güvenilirliği için Yapılan Çalışmalar....	94

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	95
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	99
4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	104
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	125
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	133
4.5.1 Modelin Planlama Aşaması.....	143
4.5.1.1 Eğitim Fakültelerinde HİE Faaliyetleri.....	143
4.5.2 Modelin Uygulama Aşaması.....	144
4.5.3 Modelin Değerlendirme Aşaması.....	145

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR.....	146
5.2. ÖNERİLER.....	149
5. 2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	149
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	150
KAYNAKÇA	152
EKLER	180
ÖZGEÇMİŞ	19

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1. 2000–2011 Yılları Arasında Düzenlenen Merkezi ve Mahalli Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri.....	31
Çizelge: 3.1. İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksleri.....	86
Çizelge 3.2. Örnekleme Oluşturan İller ve Gelişmişlik Endeksleri.....	87
Çizelge 3.3. Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımı.....	87
Çizelge 3.4. Örnekleme Oluşturan İllere Uygulanan Anket Sayıları ve Uygulama Yapılan Okul Sayıları.....	89
Çizelge 3.5. Ölçeğin Güvenirlik Katsayısı.....	94
Çizelge 4.1. Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	95
Çizelge 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Genel Kültür Boyutuna Yönelik HİE İhtiyaçlarına İlişkin Dağılımlar.....	96
Çizelge 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Alan Bilgisine Yönelik HİE İhtiyaçlarına İlişkin Dağılımlar.....	100
Çizelge 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Bilgisine Yönelik HİE İhtiyaçlarına İlişkin Dağılımlar.....	104
Çizelge 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin HİE İhtiyaçlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	126
Çizelge 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin HİE İhtiyaçlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Değişimini Gösteren Kruskal Walls Testi Sonuçları.....	127
Çizelge 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin HİE İhtiyaçlarının Görev Yaptıkları İllere Göre Değişimini Gösteren Kruskal Walls Testi Sonuçları.....	129
Çizelge 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin İllere Göre HİE Kursuna Katılma Durumları...	131
Çizelge 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin HİE İhtiyaçlarının HİE Alma Durumlarına Göre Değişimini Gösteren Kruskal Walls Testi Sonuçları.....	131
Çizelge 4.10. Sınıf Öğretmenlerine Yönelik HİE Modeline İlişkin Dağılımlar.....	133

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Yaşam Boyu Öğrenme Gereksinimi.....	18
Şekil 4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Alan Bilgisine Yönelik HİE İhtiyaçlarını Gösteren Sütun Grafiği.....	101
Şekil 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi Hakkında HİE İhtiyaçlarını Gösteren Sütun Grafiği.....	107
Şekil 4.3 Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Konusunda HİE İhtiyaçlarını Gösteren Sütun Grafiği.....	110
Şekil 4.4 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda HİE İhtiyaçlarını Gösteren Sütun Grafiği.....	112
Şekil 4.5 Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim İlke Ve Yöntemleri İle İlgili HİE İhtiyaçlarını Gösteren Sütun Grafiği.....	114
Şekil 4.6 Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim İle İlgili HİE İhtiyaçlarını Gösteren Sütun Grafiği.....	117
Şekil 4.7 Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili HİE ihtiyaçlarını gösteren sütun grafiği.....	119
Şekil 4.8 Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Ve Materyal Tasarım İle İlgili HİE İhtiyaçlarını Gösteren Sütun Grafiği.....	122
Şekil 4.9 Sınıf Öğretmenlerinin İletişim İle İlgili HİE İhtiyaçlarını Gösteren Sütun Grafiği.....	124
Şekil 4.10 HİE Genel Modeli.....	142
Şekil 4.11 Modelin Uygulama Aşamasında Görevli Kişi ve Kurumlar.....	144

EKLER LİSTESİ

EK 1. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmesi Formu.....	181
EK 2. Anket Formu.....	183
EK 3. Anket Uygulama İzni.....	191
EK 4. Anket Gönderilen Okullar.....	192
EK 5. Özgeçmiş.....	194

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda yaşanan hızlı gelişmeler, ekonomik, sosyal, toplumsal koşulların değişmesi, eğitimi de etkiler. Dünyadaki bilimsel ve teknolojik değişimler, eğitim sistemlerinin uygulanabilirliği açısından değişime zorlar ve eğitim kavramına; yaşam boyu eğitim, uzaktan eğitim gibi yeni kavramlar ekler.

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar geçen bir süreçtir. Eğitim kavramının kapsamı oldukça geniştir. Bireyleri yaşamları süresince etkileyen her türlü etkinlik eğitim kavramının içine girer. Ailede, çevrede, işyerinde insanların birlikte etkileşim içerisinde oldukları ortamlarda gerçekleşir. Bir bakıma eğitim, kültürleme sürecidir. Geçmişte eğitimin amacı kültürel değerleri yeni kuşaklara aktarmaktır. Ancak günümüzde eğitim, toplumlara sadece kültürel değerleri aktarmakla kalmayıp, çağın gelişen değerlerini, teknolojisini ve bilgi birikimini de yeni kuşaklara aktarır, yeni bilgiler ve değerler ortaya konulur.

Eğitimle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları:

- Eğitim, bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Tylor, 1950:11).
- Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1973).
- Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir (Good, 1959, akt: Fidan, 1985).
- Eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir (Fidan, 1985:4).
- Eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir (Sönmez, 2008: 5).

Eğitim en genel anlamıyla, insanların belirli amaçlara göre yetiştirilmesi süreci olup, eğitim-ğretim uygulamaları tümüyle bu amaçlar doğrultusunda düzenlenmektedir. Bu amaç ve düzenlemelerde öğrencilerin toplumun ve devletin siyasi, ekonomik ve sosyal beklentilerine uygun olarak yetiştirilmesi esastır (Yüksel, 2004:5). Öğretmenlerin de bu toplumsal değişimlerden haberdar olmaları, bilgilendirilmeleri gereklidir.

Bugün ğretmen; eğitim, bilim ve teknoloji ağı toplumlarının yaşam felsefesinin odak noktası olmuştur. Bu nedenlerle: (1) ağdaş ğretmen davranışları neler olmalıdır? (2) Bu davranışlar nasıl kazanılmalıdır? gibi soruların kaynağı olan sorunlara akılcı ve bilimsel yaklaşımlarla çözüm aranmaktadır. Bu sorunlar gelişmiş ülkelerin ncelikleridir. Gelişmiş ülkelerde aday seçiminden hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime kadar öğretmenlik yeni esaslara bağlanmaya çalışılmaktadır. Örneğin Amerika'da bu amaçla Ulusal Standartlar Saptama Komisyonu (Detection Commission on National Standarts) bulunmaktadır. Bu komisyon ğretmen yetiştiren kurumlara giriş için merkezi sınavın yanında sözlü mülakatların, psikolojik testlerin yapılmasını da zorunlu kılmıştır. Bu sınavlardan başarı ile geçen adaylar, ğretmen eğitimi veren kurumlara giriş yapabilir. Mezuniyetten sonra da merkezi sınav yapılmakla beraber 4 aşamalı sözlü bir sınavdan geçtikten sonra 1 yıllık sözleşme ile mesleğe başlarlar. İlk yıllarda yeteneği ve bilgisi sürekli olarak takip edilir ve rapor tutulur. Öğretmenin, mesleğinde sürekliliğinin olabilmesi için de bazı kursları bitirmesi gerekir (Atanal, 1994). Japonya'da da Amerika'daki sisteme benzer bir ğretmen eğitimi söz konusudur. Japonya'da ğretmen olarak atanabilmek için öğretmenlik sertifikası gereklidir. Genel ğretmenlik sertifikası, ortaokul ve liselerde çalışabilmek için ise belli bir alandan alınan sertifika gereklidir. Öğretmen sertifikaları, sürekli ve geçici olmak üzere iki tiptir. Normal sertifikalar ülke genelinde, geçici sertifikalar ise yalnızca verildikleri il sınırları içinde geçerlidir (Demirel, 2000). Öğretmenlerin sürekli değişen rol beklentilerine cevap verecek öğrenme teorilerini, pedagojik yöntemleri ve programı devamlı sorgulayıp, yeniden tasarlayacak rolleri taşıyabilmeleri için sürekli hizmet içi eğitim (HİE) almaları söz konusudur.

Türkiye, özellikle son yıllarda ağdaş bir eğitim modeli geliştirmek için yoğun çaba göstermektedir. Bu çabalar eğitim sistemimizin fikri alt yapısını oluşturan tekdüze mantıktan çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayış üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Bu çerçevede, öğretim programlarının dayandığı katı davranışçı anlayıştan, yapılandırmacı bir anlayışı içeren bir dönüşüm içine girilmesi ve bu dönüşümü gerçekleştirebilmek adına programlarda değişikliğe gidilmiştir (MEB, 2005). 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan ilköğretim programlarında amaç gelişen ve değişen Dünya paradigmalarına uygun nesiller yetiştirebilmektir. Ancak burada önemli olan bu programları uygulayıp, değişime öncü olabilecek öğretmenlerin eğitimidir. Bu durumda öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakülteleri de yeniden bir yapılanma sürecine girmiştir ve öğretmenleri gelişen teknolojiye ve bilime uygun yetiştirme çabası içerisindeyler. Fakat bilim o kadar hızlı gelişim ve değişim içerisindedir ki öğretmenin eğitimi öğretmen yetiştiren programları bitirdikten sonra da devam etmek durumundadır.

Gelişen toplumlarda yeni bilgilerin ve ilerleyen teknolojinin hayata uygulanmasında hizmet öncesi eğitimin yetersiz kalması, meslek gruplarında planlı ve sürekli bir HİE'nin uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleği için de geçerlidir. Öğretmenlerin bilgilerinin yenilenmesi, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliliklerinin körelmemesi ve motivasyonlarının yükseltilmesi için hizmet içi yetiştirmeler büyük önem taşımaktadır. Zamanının çoğunu okulda geçiren öğretmen mesleki gelişimi için yeterli vakit, maddi koşullar, sosyal çevre bulamamasından dolayı mesleki gelişimini hizmet içi eğitim yoluyla karşılayabilmelidir. Bir öğretmenin meslek yaşantısında branşı ile ilgili güncel değişimleri, ilerlemeleri ve teknolojik gelişmeleri öğrenerek mesleki donanımına katabilmesi için meslek içerisinde eğitim imkânlarına sahip olması hizmet öncesi eğitim kadar önemlidir (Karagöz, 2006: 2).

Öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde yürütebilmelerinde, deneyim önemli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin, kişisel çabalarının meslekî gelişimi sağlamada her zaman yeterli olmadığı bilinmektedir (Richert, 1991: 176). Öğretmenlerin meslek yaşantıları süresince kendilerini geliştirme fırsatları sağlanması ancak hizmet içi eğitimle mümkün olmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri için farklı çalışmalar yapılmaktadır. Özellikle il çapında düzenlenen HİE etkinlikleri sayesinde öğretmenler düzenlenen kurslara katılabilmektedir. Ancak yapılan araştırmalar; Gültekin, Çubukcu ve Dal(2010); Metin

ve Özmen (2010); Kazu, Kerimgil (2008); Özkan, Dikici (2001); Uşun, Çömert (2003); Kaya, Çepni ve Küçük (2004); Can (2004); Önen, Mertoğlu, Saka, Gürdal (2009); Gültekin, Çubukcu (2008), Uçar, İpek (2006) HİE çalışmalarının öğretmenlere yönelik bir ihtiyaç belirleme çalışması yapılmadan gerçekleştirildiği ve planlı bir süreçten geçirilmediği yönündedir. Oysaki HİE etkinlikleri Taymaz'ın da belirttiği gibi, öğretmenlerin eğitim ihtiyacını karşılamak, kurumun saptanmış olan amaçlarına ulaşmasını sağlamak ve öğretmenlerden daha fazla verim elde etmek üzere planlanmakta ve uygulanmaktadır. HİE programlarını düzenleyen kişilerin programa katılacak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada başarılı olması için, programın onların ihtiyaçlarına yönelik olması, amaçların ve içeriğin iyi belirlenmesi, bu içeriğe uygun programın geliştirilmesi, öğretim sürecinin iyi organize edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Kaya, 2003; Tekin, 2004). İhtiyaçlar belirlenerek yapılan HİE kursları hem öğretmenlere, hem de kuruma büyük yararlar sağlayacaktır (Kaya, Küçük ve Cepni, 2004).

1.1. PROBLEM DURUMU

Sınıf öğretmeni, bireyin bilişsel gelişiminde can alıcı öneme sahip dönemlerden 5-11 yaşlarındaki çocukları etkileyerek gelecek nesillerin bilişsel gelişimini besleyen; bireyin kendine, topluma ve kendi dışındaki dünyaya karşı tutumlarının çerçevesini çizen ve şekillendirmeye başlayan; gelecek nesillerin yaşama biçimini büyük ölçüde etkileyen iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini hızlandıran kişidir. Sınıf öğretmeni üstün yetenek, üstün empati gücü ve çok yönlü işini başarabilmek için etkili bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır (Senemoğlu, 1992: 43).

Yaşamın her alanında değişim sürekli olduğuna göre, öğretmen eğitimine de mesleki yaşantı boyunca devam etmesi gereken bir süreç olarak bakılmalıdır (Bağcı ve Şimşek, 2000). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yollarından birisi ve belki de en önemlisi, yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçası olan HİE'dir. Her an yenilenmeye ve değişmeye açık bir mesleğe sahip olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenenler olmasında HİE programlarının önemli bir yeri vardır. "Öğretmenin çok daha güçlü, sürekli, planlı bir HİE faaliyeti içinde olmasının gerekliliği artık tartışma bile kabul

etmez bir gerçek olarak bütün eğitim faaliyetlerinin ana odağı olmuştur” (Cordan, 1998). UNESCO’nun 1996 yılında yapmış olduğu “Öğretmen Eğitimi Konferansı”nda da “bütün katılımcılar öğretmenlerin hızla gelişen yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili olarak kullanabilmeleri için HİE’e gereksinim duyulduğu konusunda birleşmişlerdir” (Güven, 2001).

Öğretmenlerin HİE yoluyla sürekli gelişmeleri için olanak sunulması; okulların işlevlerinin beklenen düzeyde olabilmesi, öğretmenlerin gelişmeleri yakından takip etmesi ve benimsemesi açısından önemlidir. Bireysel ve toplumsal gereksinimleri göz ardı edilen bir eğitim, türü ne olursa olsun başarısız olacaktır. Ne yazık ki, Türkiye’de hizmet öncesi eğitim ile HİE programları birbirlerini destekleyecek şekilde programlanmamaktadır. Oysa HİE’in varlık nedenlerinden biri, hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan yetersizliklerin giderilmesidir. Hizmet öncesi eğitimin sınırlılıkları dikkate alındığında, HİE’in işlevinin de ne denli önemli olduğu anlaşılacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitimin yürütücüsü oldukları göz önüne alınarak HİE gereksinimleri saptanmalı ve bu eğitimin bilgi çağıyla tutarlılık göstermesi sağlanmalıdır. Bu eğitimler gerçekleştirildiği sürece söz konusu toplumun geleceği olumlu etkilenir (Budak, Demirel, 2003: 64-71).

Kocabaş (2005: 6)’ya göre; Türkiye’de birçok konuda olduğu gibi eğitimde de sürekli, reform adı altında değişiklikler yapılmaktadır. Ancak yapılan bu altyapısız değişiklikler benimsenmediği için sık sık yeni sistemler denenmektedir. Eğitimde gerçek reform, önce öğretmenlerin bu değişikliğe ihtiyacı olduğunu hissetmesi ve benimsemesiyle olur. İnsan doğası değişime direnmeye eğilimlidir ve bu direnişin farklı nedenleri vardır. Örneğin iş yükü artışı korkusu, değişimi teknik olarak imkânsız görme, alışkanlıklardan vazgeçme zorluğu, başarısız olma korkusu, yeni şeyler öğrenme zorluğu gibi. Öğretmenlerin tüm bunları yenip değişimi benimsemesi HİE yoluyla yapılabilir. “Kursiyer Merkezli Hizmet İçi Eğitim Kurslarıyla” öğretmenlerin farkındalığı artırılır. İçinde bulunduğu koşulların, bunları iyileştirmek için neler yapabileceğinin, güçlü ve güçsüz yanlarının farkında olan öğretmen değişikliğin bir ihtiyaç olduğunu hissedecektir. Ülkemizde öğretmenin HİE’den büyük ölçüde sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı değişimin olumlu yönlerini öğretmene HİE yoluyla

gösterip sorumluluğunu öğretmenle paylaşırsa, öğretmen de sorumluluğunu öğrenciyle paylaşmaya, öğrenci merkezli eğitim yapmaya hazır hale gelecektir. Böylece klasik öğretmen rolü yerine değişimin gerektirdiği rolü benimseyecek, değişimin kalıcı olması için çaba sarf edecek, HİE'nin angarya değil, yaşam kalitesini artıracak ve yaşam boyu sürecek bir süreç olduğunun farkına varacaktır.

Günümüzde okullardaki fiziki eğitim şartları, programlar, ders materyalleri ne kadar iyileştirilirse iyileştirilsin, nitelikli ve bilgilerini sürekli güncelleştirebilen, kendini yenileyebilen öğretmenler olmadan, yapılan değişikliklerin eğitim kalitesinde istenilen etkiyi yaratamadığı, bu durumun da özellikle Türkiye'deki eğitim sisteminin en büyük sorunlarından biri olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitim araştırmalarının sorunlara çözüm arayıcı nitelikte olması ve bilimsel verilere dayanan somut öneriler getirmesi gerekmektedir.

Hizmet öncesi ve HİE faaliyetleri sonucunda verimliliğin sağlanabilmesi, program hazırlama ve geliştirme çabalarında ilk aşamanın “eğitim ihtiyacı belirleme” süreci olmasına bağlıdır (Stenhouse, 1993: 55, Ornstein ve Hunkins, 1988: 194). Eğitim ihtiyacı belirleme işlemi, programlı bir eğitim çalışmasının ilk aşamasını oluşturmaktadır, bu aşama katedilmedikçe bunu izleyen diğer aşamalara geçilmesi mümkün değildir. Çünkü, bu aşama gerektiği şekilde aşılmadan veya hatalı, eksik geçiş yapılırsa istenilen sonucun alınması beklenemez (Kalkandelen, 1968:17, Taymaz, 1997:23). Eğitim ihtiyacı belirlenmeden yürütülen eğitim faaliyetleri, ölü yatırımlar olarak değerlendirilmektedir (Küçükahmet, 1992:23).

Öğretmenlerin hizmet içinde eğitilmesine ve mesleki açıdan geliştirilmesine gereken önem verilmelidir. Ülkemizin eğitim alanında yürüttüğü geliştirme çalışmalarının yeniden başarısızlığa uğramaması için HİE etkinliklerine ağırlık verilmeli ve öğretmenlerin meslekî bilgi ve becerileri, çağın gereklerine göre sürekli geliştirilmelidir (Tekin ve Ayas, 2005: 2). Etkili bir HİE programı ise kapsamlı bir HİE ihtiyaç belirleme aşamasından sonra yapılabilir. Bugüne değin Türkiye'de öğretmenlere yönelik HİE programlarının ne ölçüde etkin olduğuna dair birçok araştırma yapılmış olmasına karşın HİE ihtiyaç belirlemeye yönelik çalışma yok denecek kadar azdır. Bu

kapsamda; öğrencilere ilk eğitimi veren, dış dünya ile ilk teması sağlayan, onları araştırmaya sevk eden sınıf öğretmenlerinin de öncelikli HİE ihtiyaçlarının belirlenmesi ve mümkün olan en kapsamlı, etkin ve nitelikli şekilde HİE imkânlarına kavuşturulmaları gerekmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerinin HİE gereksinimlerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin hangi konularda ve ne derecede HİE’ye gereksinim duydukları ile ilgili (Azar ve Karali, 2004; Çepni, Kaya ve Küçük; 2005; EARGED, 2007; Ekşi, 2001; Güneş, 2006; Kaçan, 2000; Karaca, 1999; Özdemir, 2000; Paşa, 2002; Şen, 2003; Tanyel, 1999; Tekin ve Ayas, 2002; Türkay, 2000; Uşun ve Cömert, 2003; Yaşar, Gültekin, Türkkkan, Yıldız ve Girmen, 2005; Yazıcıoğlu, 1986), HİE programlarının öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim gereksinimlerini ve beklentilerini karşılama bakımından etkililiği ile ilgili (Altun, Yiğit, Özmen ve Nedim, 2006; Başkan, 2001; Bümen, 2005; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2008; Demirkol, 2004; Durmuş, 2003; Gökdere ve Çepni, 2005; Gülmez, 2004; Kanlı ve Yağbasan, 2002; Kaya, Küçük ve Çepni, 2004a; Madden, 2003; Tamer, 1999; Uçar ve İpek, 2005; Yalın, 2001) çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu çalışmalardan sadece Güven (2008) ve Demirtaş (2008) sınıf öğretmenlerine yönelik HİE ihtiyaç belirleme çalışmaları yapmışlardır.

Buradan hareketle; “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Bir Model Önerisi” başlıklı bu çalışmada, Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarını belirlemek, bu ihtiyaçların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre ne tür farklılıklar gösterdiğini tespit etmek ve çözüm önerileri getirerek bir HİE modeli oluşturmak istenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Günümüzde, insan yaşamını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin en önemlileri; teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler ile bunların oluşturdukları sorunlardır. Toplumdaki sürekli değişme ve gelişmeler, öğretim kurumlarındaki programlarda da değişiklikleri gerektirir. Hızla değişen bir toplumun ve mesleğin koşullarını, hizmet öncesinde görmüş oldukları öğrenim ile karşılamakta zorluk çeken personelin HİE ihtiyacı günden güne artmaktadır. Ayrıca,

bazı bilgi ve becerilerin, ancak hizmete girdikten sonra kazanılabileceği gerçeği HİE'İ bir zorunluluk haline getirmektedir (Eryılmaz, 2002: 290).

HİE, çalışma hayatı boyunca devam ederek eğitimin bir alt sürecini oluşturur. Bu nedenle işe giren kişi, işe başladığı tarihten işten ayrılacağı tarihe kadar geçen süre içerisinde mesleğin niteliğinde meydana gelen her türlü gelişme ve değişimlerden geri kalmamak için sürekli olarak eğitilmek zorundadır (Taymaz, 1992: 3).

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin günümüzdeki HİE ihtiyaçlarının hangi alan ve konularda ne düzeyde yoğunlaştığı ve bu ihtiyaçların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre ne tür farklılıklar gösterdiğinin belirlenmesi ve bu araştırmadan elde edilen verilerden yararlanarak, sınıf öğretmenlerine yönelik HİE model önerisi oluşturulması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları genel kültür boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları alan bilgisi boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları meslek bilgisi boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları;
a) cinsiyet, b) mesleki kıdem, c) görev yaptıkları il değişkeni, d) HİE kursu alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Türkiye'de sınıf öğretmenlerine yönelik bir HİE modeli nasıl olmalıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Her çağda, her toplum kendine yararlı birey yetiştirmeyi amaçlar ve eğitim sistemini de bu hedefe uygun olarak yapılandırmaya çalışır. Eğitim sisteminin üç önemli ögesi ise; öğretmenler, öğrenciler ve velilerdir. Nitelikli eğitim süreci ancak bu üç öge arasındaki etkili iletişimle gerçekleşir.

Eğitimde en önemli unsurlardan birisi ise öğretmendir. Öğretmenler devletin eğitim politikasını ortaya koyan, uygulama ve sonuçları ile bu politikaları etkileyen ve

toplumun istediği insan tipinin yetiştirilmesi sorumluluğunu üzerine alan bir meslek grubunu oluşturmaktadır (Varış, 1973: 48). Yaşadığımız çağın bilgi çağı olması ve bu çağda bilginin hızla artması nedeniyle öğretmenler, gelişen ve değişen yeniliklerin aktarıcısı ve öncü uygulayıcılarıdır. Öğretmenlerin kazandığı yeterlikler, mesleklerini icra ederken zaman içinde aşınır, yıpranır ve güncelliğini yitirir. Bilgi toplumlarında özellikle eğitim alanında değişen ve sürekli gelişen bilgiler, kuramlar, uygulamalar, beceriler öğretmen yeterliklerine de yansımaktadır. Değişen ve gelişen mesleki yeterlikler öğretmenlere ancak HİE yoluyla aktarılabilmektedir.

Hizmet öncesi aldığı eğitimle uygulamaya başlayan öğretmenlerimizin yaptıkları çalışmalar HİE ile desteklenmediği sürece öğretmenler, görevdeki uygulamalarını deneme-yanılma yolu ile gerçekleştirirler. Oysa eğitim deneme-yanılma yoluna bırakılmayacak kadar önemlidir. Toplumsal reformların gerçekleştirilebilmesi her şeyden önce, öğrenme- öğretme sürecinin temel öğesi olan öğretmenin katılımı ile olanaklıdır. Bunun için öğretmenin eğitimsel ve bilimsel alanda yeni oluşumları izlemesi, bireyleri yönlendirecek birikime sahip olması gerekmektedir. Bu yüzden de bilgi çağında öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içinde çok iyi yetiştirilmeleri gerekmektedir (Ayan, 1999).

Öğretmenlere HİE verirken önemli olan, öğretmenlerin kendi eksiklikleri noktasında fikirlerine başvurarak onların görüşlerini almak ve bu çerçevede bir program hazırlamaktır (O' Sullivan, 2001). Öğretmenlerin HİE almaları gerekliliği, ancak verilecek HİE'in öğretmenlerin ihtiyacına yönelik hazırlanması ile anlam kazanacaktır. Lanier ve Little (1989) ile O'Sullivan'ın (2000) belirttiği gibi öğretmenlerin HİE programlarına etkin olarak katılmaları ve HİE programlarında öğrendiklerini gerçek sınıf ortamlarında uygulama olanağı bulmaları isteniyorsa, hizmet içi eğitimler ve konuları, öğretmelerin gereksinimleri ve onların sınıftaki etkinlikleri ile yakından ilişkili olmak durumundadır (Lanier ve Little, 1989; O'Sullivan, 2000).

Türkiye'de, gerçekleştirilen birçok araştırma, gerçekleştirilen HİE programlarının amaçlarının öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik olmadığını (Baskan, 2001; Tamer, 1999; MEB Çalıştay Raporu, 2010); HİE etkinliklerinin

kapsamının ve içeriğinin ihtiyaçları karşılamada yeterli olmadığını (Durmuş, 2003; Uçar 2005) ve HİE programları hazırlanırken öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirleme çalışmalarının yapılmadığı ya da öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının çok fazla dikkate alınmadığını (Aydoğan, 2002; Baskan, 2001; Demirkol, 2004; Durmuş, 2003; Gülmez, 2004; Güneş 2006, Madden, 2003; Tamer, 1999; Uçar 2005) ortaya koymaktadır. Ayrıca Türkiye dışındaki ülkelerde de gerçekleştirilen HİE etkinliklerinin planlanmasında eğitim gereksinimlerini belirleme çalışmalarının hiç yapılmadığı ya da gereksinim belirleme sürecinin bilimsel yöntemlere dayandırılmadığı belirlenmiştir (Duncan ve Ricketts, 2007, Edwards ve Briers, 1999, O’Sullivan, 2000; Tyler ve diğerleri, 1999; Wiles ve Bondi, 1993; Akt: Özen, 2005). Oysaki HİE etkinliklerinin hedeflere ulaşılması ve bu hedeflerin verimli, etkili bir şekilde gerçekleşmesi büyük ölçüde düzenlenen eğitim programlarının ihtiyaca yönelik olmasına bağlıdır.

HİE programlarının hazırlanmasında ihtiyacı belirlemeye yönelik çalışmalar ilk basamağı oluşturmaktadır. HİE’e katılanların performanslarının en üst düzeye çıkarılabilmesi ve programdan tatmin edici bir şekilde ayrılması büyük ölçüde uygulanan programın ihtiyaçlara cevap vermesi ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin günümüzdeki HİE ihtiyaçlarının hangi alan ve konularda olduğunun tespit edilmesi ve bir HİE modeli geliştirilmesi, sınıf öğretmenlerine yönelik planlanacak olan HİE etkinliklerinin içeriğini ve kapsamını belirlemede kaynak ve bilimsel veri oluşturması, genelde öğretmenlerin, özelde ise sınıf öğretmenlerinin HİE’i ile ilgili yapılacak araştırmalara kaynak teşkil etmesi açısından araştırma önemli görülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

1. Türkiye’de Ege bölgesinden sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi temel alınarak seçilen 4 ildeki Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında kadrolu olarak 2011-2012 öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu evren içerisinde belirlenen örneklem grubu ile sınırlıdır.

2. Sınıf öğretmenlerinin araştırmacı tarafından gerçekleştirilen anketteki sorulara verecekleri cevaplarla sınırlıdır.

1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmada veri toplama kaynağı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için yapılan çalışmalar ve öğretmenlerden elde edilen verilerin doğru ve samimi olduğu kabul edilmektedir.

1.6. TANIMLAR

Yaygın Eğitim: Örgün eğitim olanaklarından hiç yararlanamamış durumda olanlara, gittikleri okullardan erken ayrılanlara ya da örgün eğitim kurumlarında okumakta olanlara ve meslek dallarında daha yeterli duruma gelmek isteyenlere uygulanan eğitim (Demirel, 2003:101).

Hizmet Öncesi Eğitim: Göreve veya memurluğa girilmeden önce, genel öğrenim kurumlarında verilen genel formasyon ve genel kültür kazandırıcı tüm etkinliklerin yer aldığı eğitim aşamasıdır (ifti, 2008).

Hizmet İçi Eğitim: Hizmet içi eğitim resmi ve özel kuruluşlara bağlı işyerlerinde belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını kazanmalarını sağlamak amacıyla yapılan eğitimidir (Taymaz, 1978)

Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı: işin veya hizmetin gereklerine dayalı olarak personelin göstermesi gereken yeterliklerle gösterdiği yeterlikler arasındaki farktır (Kaufman, Roger, Herman, 1991:139).

1.7. KISALTMALAR

HİE: Hizmet İçi Eğitim

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğu

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMEL

Bu bölümde eğitim kavramı ve hizmet içi eğitim ile ilgili kuramsal açıklamalara ve araştırma konusu ile ilgili yapılmış araştırma özetlerine yer verilmiştir.

2.1. EĞİTİM İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

2.1.1. Eğitim Kavramı

Eğitim; insan yetiştirmek, insanı biçimlendirmek ve bilgiyle, beceriyle olduğu kadar, düşünceyle, fikirle, ideolojiyle donatmak demektir. Her dönem, her toplum, her devlet, her siyasal anlayış kendine yararlı, kendine uygun “kişi” yaratmayı amaçlar; eğitim sistemini bu hedefe uygun olarak oluşturmaya ve uygulamaya çalışır (Gök, 1999).

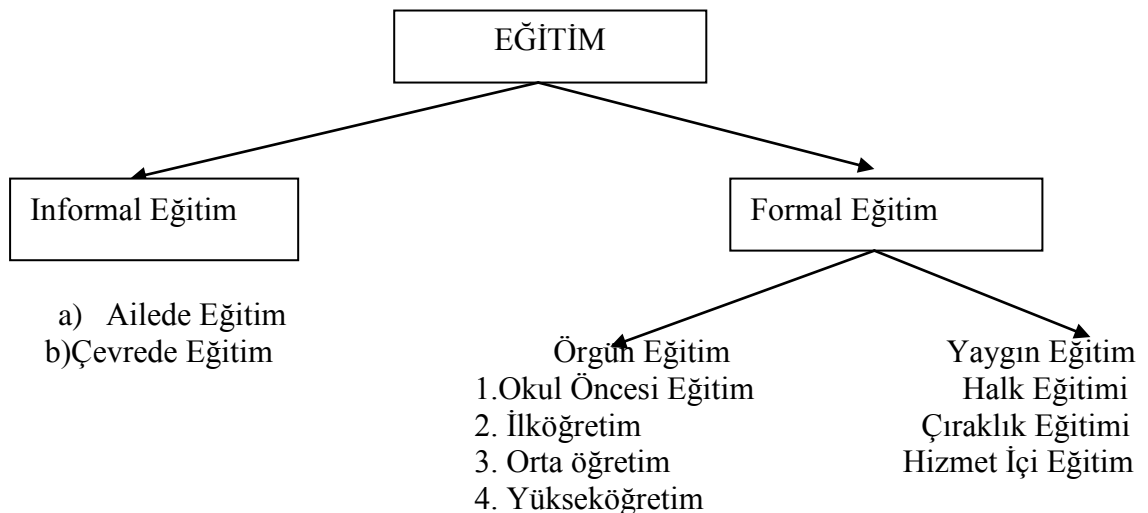
Eğitim bütün toplumları ilgilendiren bir kavramdır. Her birey, yaşamı süresince bir şekilde eğitim sisteminin içerisinde. Eğitim amaç olarak çağlara, toplumlara, yaşam biçimlerine göre zaman zaman farklılıklar göstermiştir. Bu farklılıklarla beraber günümüze kadar farklı tanımları yapıla gelmiştir. Aşağıda eğitim ile ilgili bazı tanımlara yer verilmiştir.

- Bireyin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir (Smith, Stanley, Shores, 1957, akt: Fidan, 1985).
- Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir (Good, 1959, akt: Fidan, 1985).
- Eğitim, bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Tylor, 1950:11).

- Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçler toplamıdır (Demirel ve Kaya, 2002:5).
- Eğitim, toplumun yaratıcı gücü ve verimini artıran, bireye yeteneklerini geliştirme olanağı veren, sosyal adalet fırsat ve olanak eşitliği ilkelerini gerçekleştiren en etkili araçtır (Türkoğlu, 2005: 14).

Ülkemizde eğitimin kabul gören tanımı, Ertürk (1973) tarafından yapılmıştır. Ertürk (1973)'e göre eğitimin dört temel özelliği olduğu söylenebilir. Bunlar; eğitim bir süreçtir, bir yaşantı sonucu oluşur, davranışlar edinmeyi amaçlar, değiştirilmesi istenen davranışlar istendik yönde olmalıdır. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişiklik meydana getirme sürecidir.

Eğitimle ilgili tanımlamalardan eğitim kavramının kapsamının geniş olduğu söylenebilir. İnsanları etkileyen ve davranışların değişmesine neden olan edinimlere eğitim diyebiliriz. Diğer bir deyişle insanlar, aile içinde aile üyeleri ile, akran gruplarında arkadaşlarıyla, kitle iletişim araçları ile, okulda öğretmenleriyle etkileşim kurarak eğitilir ve bir çok önemli davranış kazanırlar. Ancak değişik ortamlarda gerçekleşen bu eğitim süreçleri özelliklerine göre farklı isimlerle nitelendirilmektedir. Genel olarak eğitim; formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Erden, 1998: 14).



2.1.2. Informal Eğitim

İnformal eğitim, doğal ortamlar içerisinde kendiliğinden oluşan genellikle tesadüflere bağlı, amaçlı ve planlı olmayan, kontrol edilen bir çevrede yapılmayan ve olumlu olduğu kadar olumsuz sonuçları da olabilen bir kendiliğinden kültürlenme sürecidir.

Formal olmayan eğitim sürecinin iki önemli öğrenme yolu gözlem ve taklittir. İnsanlardaki birlikte yaşama güdüsü onları toplumun beklediği ve istediği davranışları öğrenmeye yöneltir. Çok küçük ve ilkel toplumlarda eğitim tamamen informal yollarla gerçekleştirilirdi. Köydeki çocuk tarımla ilgili becerileri günlük yaşam içerisinde büyüklerini gözleyerek, taklit ederek, yaparak ve yaşayarak öğrenir (Fidan, 1985:6).

İnformal eğitim yüz yüze ilişkilerin yoğun olduğu, ekonomisi toplamacılık, avcılık, tarım gibi insan gücüne dayalı, toplumsal ilişkileri karmaşık olmayan toplumlarda, bireylerin toplumsallaşması ve hayata hazırlanması için yeterli olabilmektedir. Bu toplumlarda çocuk anne, baba ya da başka bir yakının yanında kendi yaşamı için gerekli bilgi ve becerileri kazanabilmektedir. Ancak, günümüz sanayi ve bilgi toplumlarında informal eğitim çocuğun sosyalleşmesi ve hayata hazırlanmasında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle toplumların gelişmesiyle birlikte plansız gelişigüzel informal eğitimin yanı sıra planlı eğitim faaliyetleri önem kazanmaya başlamış ve bu eğitim okul denilen kurumlarda verilmeye başlanmıştır (Erden, 1998: 16).

2.1.3. Formal Eğitim

Formal eğitim, amaçları önceden belirlenmiş bir program çerçevesinde planlı olarak yapılır ve öğretim yoluyla önceden hazırlanmış öğrenme ortamında gerçekleştirilir. Formal eğitim profesyonel eğitimciler tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim başlangıçtan bitimine kadar belli bir öğrenme çevresi içinde yürütülür.

Formal eğitim ile informal eğitimi kesin sınırlarla ayırmak mümkün değildir. Aynı kurum içinde hem formal hem de informal eğitim bir arada gerçekleşebilir. Örneğin, örgün eğitim kurumlarında formal eğitim ağırlıklı olmakla birlikte öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler içinde informal eğitim de gözlenebilir. Öğrenciler bu süreçte programda olmasa da öğretmenin değerlerini, tutumlarını öğrenebilir ve davranışlarını taklit edebilir. Dolayısıyla formal eğitim ile informal eğitimi iki ayrı kutup olarak görmemek gerekir. Bireye sunulan eğitim gelişi güzellikten planlılığa doğru geliştikçe formalleşir (Erden, 1998: 17).

Formal eğitimde, öğrencinin süreç sonunda olumlu bilgi, tutum, değer ve becerilerle donatılmış olarak topluma katılması amaçlanır. Formal eğitim sürecinin belli aşamalarında ve sonucunda değerlendirme işlemi söz konusudur. Formal eğitimi; örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayırabiliriz.

2.1.3.1. Örgün Eğitim

Örgün eğitim, bireylerin meslek hayatına başlamadan önce okul veya okul özelliği taşıyan yerlerde yetişmelerini sağlamak amacı ile yürütülen ve yasalarla düzenlenen eğitimidir. Örgün eğitim kendi içerisinde okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim olarak ayrılmış, belirli yaş gruplarını dâhil eden, yasalarla düzenlenmiş amaçlı ve programlı bir eğitim türüdür.

Örgün eğitimde, bireylere kazandırılacak davranışlar, bireylerin ortalama gelişim düzeyleri, ön öğrenmeleri, bireyin ve toplumun ihtiyacı ve yapısına uygun yeni davranışlar kazandırılması hedeflenerek, eğitim uzmanları ve programcılar tarafından niçin, nerede, nasıl, ne kadar sürede ve kiminle eğitim verileceği planlanır. Bu durum okullardaki eğitim etkinliklerinin kasıtlı (planlı) olarak gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu durumun en tipik örneği, her toplumda bütün bireylerin temel eğitim görmelerinin yasalarla zorunlu hale getirilmiş olmasıdır (Tanrıöğen, 2006:14-15).

2.1.3.2. Yaygın Eğitim

Genellikle örgün eğitim şansını yeterince bulamamış, kullanamamış bireylerin ya da örgün eğitim yanında eğitim gereksinimlerini karşılayan bir eğitim türüdür. Yaygın eğitim, örgün eğitim ile birbirini tamamlayacak şekilde bütünlük içinde düzenlenir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre yaygın eğitimin amaçları: Okuma yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamak için sürekli eğitim imkânları hazırlamak; çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkanları hazırlamak; toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak; kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonominin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkanları hazırlamak; çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Başaran, 1996: 104). Yaygın eğitim üç kısımdan oluşur: Halk eğitimi, Çıraklık Eğitimi ve Hizmet içi eğitimidir. Yine günümüzde sıkça bahsedilen yaşam boyu eğitim kavramını da yaygın eğitim altına koyabiliriz.

2.2. YAŞAM BOYU EĞİTİM

Çağımızda bilim ve teknoloji alanında baş döndürücü bir değişim yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim bilgide hızlı bir artışa ve bazı alanlardaki var olan bilgilerin üç-beş yıllık kısa bir sürede güncelliğini yitirmesine neden olmuştur. Bu durum toplumsal yaşamın birçok alanında da değişimi zorunlu kılmıştır. Günümüzde bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uydurabilen, buna yenilerini katabilen ve bilgileri yayan toplum ya da kişiler güçlü olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, günümüz toplumlarının gereksinimi olan insan profili artık değişmiş, farklılaşmıştır (SCANS, 1991; TÜSİAD, 1999).

Günümüzde Dünya, kendini yenileyebilen, değişimlere adapte olabilen, bilgi birikimine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Akkoyunlu (2008)'nin deyiimiyle; çağımız bilgi çağı ve bilgi toplumuna geçişin en belirgin özelliği ise sürekli

değişikliklidir. Süregelen ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelerden etkilenmeyen meslek ya da birey yoktur. Yeni gelişmelere ayak uydurmak tüm bireyler için neredeyse zorunlu hale gelmiştir. Bu durumda etkili olabilecek eğitim ise “yaşam boyu eğitim”dir. Bunun yolu yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmektir.

Bilimsel, teknik, ekonomik ve sosyal değişimin hızı karşısında insan kişiliğinin tam olarak gelişmesi için eğitimin dünya ölçüsünde ve hayat boyu devam eden bir süreç olması gerektiği anlayışından hareket eden yaşam boyu eğitim; bireyleri toplum hayatında meydana gelen ekonomik, kültürel, siyasi değişimlerle baş edecek düzeye getirmeyi de amaçlar (VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı,2001-2005).

“Günümüzde bir slogan haline gelen yaşam boyu eğitim, eğitim sözcüğünün kapsamında esasen vardır. Yeni olan, eğitimin yaşam boyu sürmesi değil, fakat çağımızda böyle bir gereksinimin duyulması ve eğitimin yaşam boyu sürmesi için kurumsallaşmadır”(Varış, 1998:7). Yaşam boyu eğitim, mevcut eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve eğitimle ilgili olup da eğitim sisteminin dışında kalan tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Yaşam boyu eğitim kavramı yaşam boyu öğrenme kavramını da beraberinde getirmiştir. Duman (2000)’ ın ifadesiyle; yaşam boyu öğrenme 1990’lı yıllardan itibaren eğitimsel gündemin konularından biri olmuştur. Öğrenmenin, en temel insan gereksinimlerinden birisi olarak kabul edilmeye başlanması, 1960’lardan beri var olan yaşam boyu öğrenme kavramının geliştirilen diğer bazı kavramlarla birlikte biraz daha öne çıkmasına neden olmuştur. Çünkü 21. yüzyıl toplumunda var olabilmek için öğrenme yaşam boyu devam etmesi gereken dönüştürücü bir süreç olarak görülmektedir. Bu anlamda, yaşam boyu öğrenme her toplumda var olan öğrenme etkinliklerinin toplamı olarak tanımlanabilir. Bu nedenle de, yaşam boyu öğrenme beşikten mezara kadar devam eden temel bir davranış biçimi olarak da ele alınabilir (Duman, 2000).

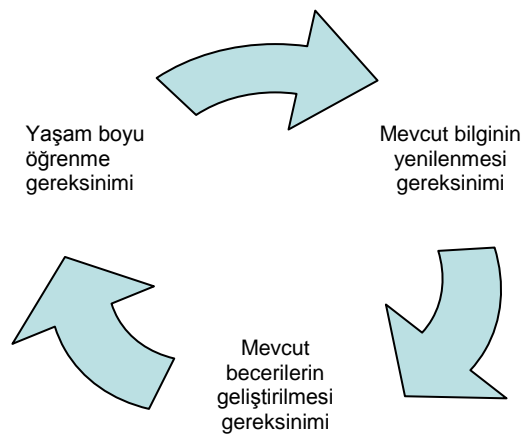
UNESCO’nun 1979 yılında hazırlattığı “Yetişkin Eğitimi Terimleri “ sözlüğünde de, temel kavramlar olarak yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim şu

şekilde tanımlanır: Hayat kendi başına bir öğrenme sürecidir; ancak her insanın, teknik ve toplumsal değişime ayak uydurabilmek, kendi çevresine ilişkin koşullar altında meydana gelen değişiklikler karşısında hazırlıklı olabilmek ve bireysel gelişimi bakımından tüm gizilgücünü harekete geçirebilmek amacıyla sürekli, maksatlı ve ardışık bir öğrenim görmesi için özgül fırsatlara ihtiyacı vardır. Yaşam boyu öğrenme bu fırsatı verir (UNESCO, 1979).

Yaşam boyu öğrenme, her türlü bilgi, beceri ve niteliğin beşikten mezara kadar olan süreçte kazanılması ve güncellenmesidir. Formal eğitimin sınırlarının dışına çıkan ve her türlü in-formal eğitimi de içine alan yaşam boyu öğrenme bilgi ve yeterliklerinin gelişimine olanak yaratarak bireylerin bilgi toplumuna uyumunu sağlar (Candy, 2000).

Yaşam boyu öğrenme aynı zamanda temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere ikinci bir fırsat yaratabilmek ve daha ileri düzeylerde öğrenme olanakları sunmak anlamına da gelmektedir. Sunulan olanakların öğrenen kişiye uygun olarak düzenlenebilmesi için bu olanakları sağlayacak olan sistemin de açık ve esnek olması gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme, sürekli inceleme, soruşturma ve kişinin kendi uzmanlık alanında ya da diğer ilgi alanlarında bilgi araştırması davranışıdır Şekil 2.1’de yaşam boyu öğrenme gereksinimi özetlenmiştir (Akkoyunlu, 2008).

Şekil 2.1: Yaşam boyu öğrenme gereksinimi



2.2.1. Dünya’da Yaşam Boyu Eğitim

Modern anlamdaki devletlerin kurulmasıyla eğitim ve öğretim işleri devletin asıl görevi haline gelmiştir. 19.yy.dan başlayarak belirli yaş grupları zorunlu olarak okullarda eğitim ve öğrenme sürecine girmişlerdir. Ancak geçen yüzyılın ortalarından itibaren bilinenlerin yeni nesillere aktarılması olarak görülen eğitimin yetersizliği konusunda görüşler dile getirilmeye başlanmıştır. Çünkü bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle bir insanın ortalama ömründe çok büyük değişikliklere neden olan yenilikler ortaya çıkmıştır. Bu koşul altında insanların çocukluklarında öğrendikleri şeyler yaşamlarının geri kalan kısmında geçerli ve yararlı olmayacaktır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Alfred North Whitehead 1931 yılında bu durumun farkına varmıştır: “Artık insanların gençliklerinde öğrendikleri şeylerin onların yaşamları boyunca kullanmaları savı geçersiz hale gelmiştir.” Bugün çok önemli değişimlerin meydana gelme süresi bir insanın ömründen daha kısadır. Bundan dolayı yapılacak eğitim insanları olabilecek yeni koşullara hazırlıklı olmalarını sağlamalıdır (Knowles’dan akt. Akbaş ve Özdemir, 2002).

1960’lı yılların sonunda eğitimde radikal değişim ihtiyacı, değişimin merkezinde de eğitimin kendisini yeniden tanımlama ilkesi yer almıştır. Yenilenen eğitim kavramı ortaya atılmış, kavram zorunlu eğitim sonrasının tümünü kapsayacak kapsamlı bir eğitim stratejisi olarak tanımlanmıştır. Bu kavramın getirdiği yenilik, eğitimin yenilenen bir biçimde bireyin tüm yaşamına yayılmasıdır (VIII.Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2001-2005).

1972 yılında toplanan UNESCO eğitimin geliştirilmesi komisyonunda, eğitimin yaşam boyunca süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır. Eğitimin insanları henüz olmayan bir topluma hazırladığı belirtilmiştir. Yine 1973 yılında OECD tarafından yayınlanan yaşam boyu öğrenme için bir strateji adlı raporda küresel ekonomi ve rekabet ortamında mesleki hareketlilik ve kişisel öğrenmeyle ilgili olarak yaşam boyu öğrenme gerekli görülmüştür (Knowles’dan akt. Akbaş ve Özdemir, 2002).

1980’li yıllarda gelişmiş ülkelerde eğitime ayrılan kaynakların azaldığı ve çeşitli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Eğitimde yeniden bir sorgulama sürecine girilmiş ve bu süreç sonunda herkes için yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya atılmıştır. Bu kavramın 1960’lı yıllarda ortaya atılan yinelenen eğitim kavramından farkı, bireyi merkeze alan bir yaklaşımın benimsenmesi, okul dışı öğrenime de önem verilmesi, okul rolünün değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması, buna karşılık sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesidir (VIII.beş yıllık kalkınma planı).

1990’lı yılların başından itibaren AB ve pek çok ülke tarafından öğrenme toplumuna ulaşmanın yolları aranmaya başlanır. 1994 tarihinde AB’nin komisyon kararı olan beyaz bülten raporudur. Bu rapor; yaşam boyu öğrenmeyi genel bir hedef olarak koymaları gerektiğine vurgu yaparak yaşam boyu öğrenme konusunda birliğin amaçları ve yapılması gerekenler belirlenir. 1996 yılında da “Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı” ilan edilir. Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı’nın üç ana amacı vardır:

1. Yaşam boyu öğrenme kavramını teşvik etmek,
2. Anlam ve özellikleri açıklamak,
3. Bütün Avrupa vatandaşları için bu kavramın bir gerçeklik olabilirliğini gözden geçirmek (Akbaş ve Özdemir, 2002).

Japonya da 1990 yılında “Yaşam Boyu Öğrenmenin Desteklenmesi Yasası” çıkarır ve bir “Ulusal Yaşam Boyu Öğrenme Konseyi” kurar. İskoçya 1997 yılında “Yaşam Boyu Öğrenme: İlerlenmesi Gereken Yol”, İngiltere 1995 yılında “Yaşam Süresince Öğrenme” ve 1998 yılında “Öğrenme Çağı: Yeni Bir Britanya İçin Yeniden Doğuş”, Finlandiya 1997 yılında “Öğrenme Mutluluğu” adları altında yaşam boyu öğrenme siyasa dokümanlarını yayımlamışlardır (Duman, 2005).

2000’li yıllarda ise e-learning, geleceğin eğitiminin tasarlanması isimli kararlar alınarak okulların ve eğitim merkezlerinin bilgi toplumuna uyumunu kolaylaştırma amaçlanmış ve İnternet ile bilgisayar yazılımları yaşam boyu öğrenmede önemli bir yer tutmaya başlamıştır.

2.2.2. Türkiye’de Yaşam Boyu Eğitim

Türkiye’de yaşam boyu eğitim ya da yaşam boyu öğrenme ile ilgili doğrudan bir yasa ya da yönetmelik yoktur. Ancak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Kalkınma Planları ve Milli Eğitim Şuralarında yaşam boyu öğrenme ile ilgili bazı kararlar almıştır.

1973 tarihinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, ağırlıklı olarak Dünyada 1960’lı yıllarda egemen olan örgün ve yaygın eğitim sınıflamasını kullanmaktadır. Hala geçerli olan bu yasaya göre, eğitim sistemi örgün ve yaygın olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Yine Milli eğitimin dayanması gereken 14 temel ilkeden “süreklilik” ve “her yerde eğitim” ilkeleri yaşam boyu öğrenme ile ilişkilidir (Duman, 2005).

Kalkınma planlarına baktığımızda ise 1963’den 2011 yılına değin 9 adet beş yıllık kalkınma planı mevcuttur. İncelendiğinde her birinde yaygın eğitime, yetişkin eğitime ve yaşam boyu öğrenmeye değinilmiştir. Kalkınma planlarına ilişkin ayrıntılar aşağıda verilmiştir (Duman, 2005):

Birinci beş yıllık planda halk eğitimi toplum kalkınması içerisinde ele alınır. Toplum kalkınması geniş halk kitlelerinin eğitimini sağlamak açısından önemli görülmektedir. İkinci beş yıllık planda (1968-1972) yetişkin eğitimi konusu yaygın eğitim başlığı altında ele alınmaktadır; kadınların eğitimi ve okuma-yazma eğitimine büyük bir öncelik verilmektedir. Üçüncü beş yıllık planda temel eğitimin yanında mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi planlanmıştır. Dördüncü beş yıllık planda ise okulsuz köylerin okullaştırılması kararı alınmıştır. Beşinci beş yıllık planda ise örgün ve yaygın eğitimin bütünleştirilmesi öngörülür; yaygın eğitim kurumlarının

yetişkinlere yaşam boyu eğitim sunan kurumlar olarak yeniden tanımlanması gereğine işaret edilmektedir.

Altıncı beş yıllık planda yaygın eğitimin, piyasanın gereksinim duyduğu insan kaynaklarının yetiştirilmesine dönük olarak planlanması gerektiği ve bunun için bütçeden eğitime ayrılan yatırım ödeneklerinin en az %7,5'inin yaygın eğitime ayrılması öngörülmektedir. Yedinci planda ise örgün ve yaygın eğitim kurum ve programları arasında her aşamada yatay ve dikey geçişlere olanak veren esnek bir yapının oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca eğitim ve öğretimi tamamlayarak yaşama atılan veya herhangi bir nedenle okuldan ayrılan herkese yaşamlarının her döneminde kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bilgi ve becerilerini geliştirme olanaklarının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (www.ekutup.dpt.gov.tr/plan/vi).

Sekizinci planda ise toplumda yaşam boyu öğrenme anlayışının benimsenmesini esas alan her türlü yaygın eğitim imkânı geliştirilerek mahalli idarelerin gönüllü kuruluşların ve özel sektörün bu konudaki faaliyetlerinin özendirilmesi kararı alınmıştır (www.ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii).

Dokuzuncu kalkınma planında; eğitimde kalitenin artırılabilmesi için yenilenen programlar ve öğretim yöntemlerine uygun olarak fiziki alt yapı, donanım ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve eğitime ayrılan kaynakların daha etkin kullanımı ihtiyacının devam ettiği belirtilerek bazı kararlar alınmıştır. Örneğin; değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirme ve bu stratejinin, kişilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkânlarının artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesini, çıraklık ve halk eğitimin bunlara yönelik olarak yapılandırılmasını kapsaması kararı alınmıştır. Eğitim sistemi yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınarak fırsat eşitliği yapısının güçlendirilebileceğinden bahsedilmektedir (www.ekutup.dpt.gov.tr/plan/ix). Her beş yıllık kalkınma planlarında

yaşam boyu eğitimden az da olsa bahsedilmekle birlikte istenilen adımlar atılamamış ve uygulamaya geçilememiştir.

Toplumda var olan bütün eğitim ve öğretim kurumları yaşam boyu eğitim amacına yönelik olarak harekete geçirilmeden 21. yüzyılın toplumu olan öğrenme toplumu hedefine ulaşılması olanaklı değildir. Öğrenme toplumu olabilmenin yolu tüm yurttaşlar için beşikten mezara kadar öğrenme fırsat ve olanaklarının her aşamada ve kademedede sunulmasından geçmektedir. Öğrenme toplumu hedefine ulaşamayan bir toplumun 21. yüzyılda saygın ve ileri bir toplum olarak varlığını sürdürmesi hemen hemen olanaksız hale gelmiştir. Bu nedenle de yaşam boyu eğitim hedefine yönelik köklü bir eğitim reformu zorunludur (Duman, 2005: 43).

Yaşam boyu eğitim içerisinde yer alıp bir alt süreç olarak belirtilen, yaygın eğitim kapsamında ele alınan (Aslangil, 2000) ve kişinin hizmeti süresince gördüğü eğitim anlamına gelen HİE'in (Küçükahmet, 2000) günümüzde önemi üzerinde durulan bir eğitimidir. Yaşam boyu eğitimin bir gereği olarak HİE, bireylere meslek hayatlarında başarılı, üretici olmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlar.

2.3. HİZMET İÇİ EĞİTİM

Toplumsal alan ve meslek koşullarında ortaya çıkan hızlı değişme ve gelişmeler, bu gelişmelerin gerektirdiği program geliştirme çabalarının yetersizliği, yeni teknolojilerin okul programlarına yansıtılamaması bireylerin hizmet içinde görmüş oldukları eğitimi yetersiz bırakmaktadır. Bu nedenle, personelin hizmet içinde yetiştirilmesi zorunluluğu günden güne artmaktadır. Eğitimin amaçlarından biri, eğitimde sürekliliği sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında HİE'in gerekliliği aşağıdaki beş madde ile özetlenebilir (Taymaz, 1981: 8):

1. Okul eğitimi, bireyin tüm yeteneklerini ortaya çıkartıp yönlendirmeye yeterli değildir. Bu nedenle birçok insanın işe başladıktan sonra gizli kalan yeteneklerini geliştirdikleri görülür. Bireyin bazı yetenekleri hizmet içinde geliştirilerek kendisine uygun olan bir işte çalışması ve başarısı sağlanır.

2. Toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısı sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. İnsanın bu değişme ve gelişmelere uyumu yaşam boyu eğitim ile sağlanabilir.
3. Her meslek alanında yalnızca okulda kazandırılan bilgilerle çözümlenemeyecek sorunlarla karşılaşılabilir. Bu gibi durumlarda çalışan personel kurumdaki işine uyum sağlayabilmek için eğitime ihtiyaç duyar.
4. Çok pahalı olan makine ve araçların kullanılmasını gerektiren bir eğitim programı, genellikle okullarda tam olarak sağlanamaz. Ayrıca üretim veya hizmet alanı tek ya da az olan endüstri ile ilgili bilgi ve beceri isteklerini karşılayacak programlar örgün eğitim sisteminde yer almaz. Bu tür eğitim eksiklikleri HİE yoluyla giderilebilir.
5. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler her meslek alanına yeni bilgi, teknik ve araçlar getirmekte, çalışanları öğrenmeye, gelişmeye zorlamaktadır. Bu durum HİE'yi zorunlu kılmaktadır.

Bireylerin yaptığı işle ilgili bilgilerinin eksik olması ya da mevcut bilgisinin değişme ve gelişmeler karşısında geçerliliğini yitirmiş olması sürekli HİE programlarından geçmelerini gerektirmektedir.

HİE özellikle öğretmenlik mesleği için gerekli bir eğitimidir. Uzun bir çalışma yılı söz konusudur. Bu uzun süreç içerisinde öğretmenleri mesleklerinde güncel olmalarını sağlamak zordur. Çünkü sadece öğretilen konu içerikleri değil tüm eğitim sistemi zaman içerisinde değişmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin en son yöntemlerden, araştırma sonuçlarından haberdar edilmeleri için HİE gereklidir (OECD, 1968:191).

Öğretmenlerin HİE'den geçirilmesini gerektiren nedenler dört madde halinde verilebilir:

1. Bilimdeki Değişmeler: Öğretmenlerin hizmet-öncesi eğitimleri sırasında edindikleri bilgilerin pek çoğu zamanla güncelliğini kaybetmektedir. Ayrıca, şu an var olan bilgilerin üçte biri 20-25 yıllık öğretmenlerin öğrencilikleri sırasında programlarda yoktur (James, 1973:13). Dolayısıyla bilimdeki ve programlardaki değişimleri takip edebilmeleri için HİE gereklidir.

2. Toplumdaki Değişmeler: Günümüzdeki hızlı değişmeler yeni sorunları beraberinde getirmektedir. Bu sorunlara çözüm yolları getirebilmek için kişilerden bazı yeni istemlerde bulunmaktadır. Toplumun çalışma hayatındaki değişmeler için hazırlamak öğretmenlerin sürekli eğitilmeleri ile olanaklıdır (UNESCO, 1970).

3. Öğretim Yöntemlerindeki Değişmeler: Zaman içerisinde yalnız bilgide değil öğretim yöntemlerinde de değişiklikler olmaktadır. Yöntem değişikliği ile beraber kullanılacak öğretim materyali de değişmektedir. Örneğin bilgisayarların yaygınlaşması ve öğretmenlerin bilgisayar kullanmayı öğrenme durumunda kalmaları gibi. Dolayısıyla öğretmelerin yeni yöntemleri ve eğitim teknolojilerini öğrenebilmeleri için HİE gereklidir (Bush, 1972: 49).

4. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinden doğan eksiklikleri giderme: Gelişmekte olan ülkelerde bazen gereksinimleri karşılayabilmek amacıyla yaygın olarak yürütülen eğitsel etkinliklerin dışında yeterli olmayan sertifikaya sahip ya da kısaltılmış programlardan geçirilerek sertifika elde eden bireyler öğretmenliğe atanmaktadırlar. Ya da çeşitli nedenlerle var olan öğretmen eksikliğinin öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olmayan kişilerle giderilmesine çalışılmaktadır (UNESCO, 1971:11).

Bilim ve teknolojideki değişmeler, toplumdaki, öğretim yöntemlerindeki değişmelerden ve hizmet öncesi eğitimlerden doğan eksiklikleri giderebilmek ancak HİE'le gerçekleşebilir.

2.3.1. Hizmet İçi Eğitim Tanımı ve Tarihsel Süreci

HİE kavramı her kurum için geçerli bir kavram olmakla birlikte genel amacı; bireyi iş hayatı süresince yenilemek, geliştirmektir. HİE kavramının günümüze kadar birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlamalar:

-HİE , herhangi bir meslek adamının mesleğine başladığı ilk günden mesleği bıraktığı güne kadar kendini mesleği için devamlı olarak yetiştirmesi veya yetiştirilmesidir (Başaran, 1960).

- HİE, kurumun personele yapacakları iş için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak ve örgüte uyumlarını sağlamaktır (Nadler, 1965).

- Kişilerin hizmetteki verim ve etkinliklerinin arttırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen ve kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eğitimidir (Türk Dil Kurumu, 1974:86).

- Belli bir göreve atanan kişiler, işe başladıkları günden emekli oluncaya kadar mesleklerinin gerisinde kalmamak ve etkin bir hizmet sağlamak için sürekli eğitim görmek zorundadır. Kişilerin göreve başladıkları günden emekli oluncaya kadar geçen zaman içinde sürekli olarak eğitilmeleri “Hizmet içi eğitim” kapsamına girmektedir (Özyürek, 1981:13).

- HİE, örgütsel anlamda; örgütsel amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunacak davranışların öğrenilmesini sağlayacak deneyimlerin örgüt tarafından kazandırıldığı programlardır (French, 1990).

- HİE, belli bir kurumda görevli kişilere, kısa süreli olarak bilgi vermek için yapılan, kişilerin hizmetteki verimlilik ve etkinliklerinin araştırılmasına, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve anlayışlarının zenginleştirilmesine yönelik bir eğitimidir (Tezcan, 1992:13).

- HİE, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin, görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997: 4)

- Kişinin hizmette bulunduğu sürece gördüğü eğitimidir (Küçükahmet, 1999:3).

- Bayoumi (1990), HİE ‘i 4 madde halinde açıklamıştır:

1. HİE değişim için bir süreçtir.
2. Örgütsel bağlamda değişiklikler HİE yoluyla gerçekleşir.
3. HİE değişiklikleri planlama sürecidir.
4. HİE, örgütsel değişiklikler ve kişisel gelişim yoluyla gerçekleşir.

Yukarıda verilen HİE tanımlarının hepsinde; HİE’in belli bir kuruma dâhil çalışmalara yönelik bir faaliyet olduğu, çalışanların bilgi beceri ve tutumlarını hem dâhil olduğu kurum hem de kendi yararları doğrultusunda geliştirmelerine yardımcı olabilmeyi hedeflediği, kişinin eksik yönlerini tamamlamayı, yeniliklere uyumu kolaylaştırmayı veya onu daha ileri seviyeye taşımayı amaçladığı vurgulanmaktadır.

HİE ilk olarak sanayide nitelikli eleman yetiştirme amacıyla kullanılır. Özellikle 19. y.y.'da Endüstri devrimi ile birlikte sanayinin hızla gelişmesi, nitelikli insan gücü ihtiyacını ortaya çıkarır. Bunun üzerine daha fazla verimi nasıl elde edebiliriz, verimli olmak için nitelikli elemanı nasıl sağlayabiliriz? soruları gündeme gelir. Verimlilik ile eğitim arasındaki ilişkiler incelenir, araştırmalar yapmaya başlanır. Personel eğitiminin önemi ortaya çıkar. Eğitimin bireysel verimliliğe katkıları ispatlanır ve 1970'lerde artık personel eğitiminin temelini oluşturur.

20.yüzyılda personel eğitiminde oryantasyon eğitimi, iş başında eğitim, el becerisi gerektiren sanatların öğretilmesini amaçlayan çıraklık eğitimi yoğunluk kazanmaya başlar (Sims, 1990). Çıraklık eğitiminde temel amaç meslekle ilgili ön bilgileri vermek ve temel eğitimini geliştirmektir. Eğitim süresi ise mesleklerin özelliğine göre değişir. Ancak işyerinde çalışmaya devam eden personel için eğitim de gereklidir. Burada personel eğitimi, hizmet içi eğitim devreye girer.

HİE tanımlaması ilk olarak 1940'lı yıllarda personel eğitimin içinde; düşünce ve eylemde uygun alışkanlıklar kazandırmak için personele mevcut ve gelecekteki işine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarında etkinlik kazandırmak için yapılan yardım süreci olarak tanımlanır (Civil Service Assmbly, 1941).

1970'ler personel eğitiminin temelini oluşturur, 1980'li yılların ortasına kadar eğitim, sistem yaklaşımı içinde ele alınır ve eğitim birimleri sistemin tümüne hizmet dağıtan bir alt birim olarak görülür. 1990'lı yıllarda ise eğitimin ayrılmaz bir parça olarak sürmesi gerektiği ve örgüt başarısında eğitimin önemli bir rol aldığı görüşü ön plana çıkar (Sims, 1990). Personel eğitiminin önemi tüm kurumlarca, sektörlerce benimsenir. Eğitim kurumlarınca da personel eğitime yönelik çalışmalar yapılır. Özellikle öğretmenler için hizmet öncesinde verilen eğitimin dışında da uygulamalar yapılmak istenir ve HİE çalışmaları başlar.

Öğretmenler için, HİE'in ilk sınıflamalarından biri 1957 yılında Berge, Haris ve Walden tarafından öne sürülmüş ve öğretmenler için HİE'in üç yaygın kategorisi olduğu belirtilmiştir (Ryan, 1987;54):

1. Merkezi İdare Yaklaşımı: Merkezi yönetim uzmanları tarafından başlatılan ve yürütülen HİE uygulamalarıdır.
2. Mahalli İdare (Yetkilerin Dağıtılması) Yaklaşımı: Mahalli, okul seviyesinde, okul kaynaklarının ve okul çalışanlarının kullanılmasıyla yürütülen HİE uygulamalarıdır.
3. Merkezden Koordine Yaklaşımı: Merkezi yönetim uzmanları tarafından koordine edilen ve desteklenen HİE uygulamalarıdır. Merkezde görevli uzmanlar karar verme mekanizmasında yer alırlar.

Öğretmenlere yönelik HİE programları temel olarak ya öğretmenlerin bilgilerini yenilemek, ya yeni koşullara uyumlarını sağlamak, ya da mesleki düzeylerini geliştirmek için düzenlenmektedir. Bu programlar genellikle geniş kapsamlı çalışmaları gerektirdiği gibi bazen de daha dar anlamda normal okul etkinliklerinin bir parçası olarak yürütülmektedir.

Günümüzde Türkiye'de HİE uygulamaları doğrudan MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın planladığı merkezi eğitimler ve yerel olarak İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin planlayıp yaptıkları mahalli eğitimler şeklinde gerçekleşmektedir.

2.3.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları

Eğitim programı; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar (Varış, 1994: 18). HİE programı da milli eğitimin amaç ve işlevlerine uygun olarak planlanır. Eğitim etkinliklerinin planlı olabilmesi için amaçların belli olması gerekir. HİE etkinlikleri belirlenirken de öncelikle amaçlar saptanır.

HİE, hizmet öncesi eğitim çerçevesinde bireylere kazandırılmaya çalışılan eğitimsel yaşantıların, çağın gereklerine, toplumsal beklenti ve ihtiyaçlara göre

bireylerin verim ve etkinliğinin arttırılmasını, mesleki gelişim için gereken bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesini amaçlamaktadır (Yalaz-Atay, 2003).

HİE'in amaçları, kurumun görevleri doğrultusunda düzenlenmektedir. Örneğin Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığında, HİE'in amaçları şu şekilde sıralanmaktadır (Ekinci ve diğ., 1988: 35-36):

- Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma uyumlarını sağlamak,
- Personele Türk Milli Eğitiminin, okulun, derslerin amaçlarını bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş, uygulamada birlik kazandırmak,
- Mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksiklerini tamamlamak,
- Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- Personelin mesleki yeterlilik ve anlayışlarını geliştirmek,
- İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- Farklı eğitim gören kişiler için, tamamlama eğitimi yapmak,
- Türk Milli Eğitim politikasını algılamada bütünlük kazandırmak,
- Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmaktır.

Dahawy (1992) ulusların kalkınma hedeflerine paralel olarak HİE amaçlarını şu şekilde belirlemiştir:

Ülkenin ihtiyaçlarını karşılamak ve öğretmenler için istenen istikrarın sağlanması amacı ile öğretmenlerin eğitimi için sağlam ve kararlı bir politika oluşturabilmek, toplumun gelişen, değişen çevreye karşı oluşan yeni gereksinimlere yanıt vermek, daha verimli, üretken, belirli standartlara ulaşmak ve sofistike bir teknolojiyi uygulayabilmek, eğitim kapsamının genişletilmesi, çoğaltılması ve eğitim kurumlarının, örgün ve yaygın eğitim arasındaki engelleri kaldırmak için çalışırken aynı zamanda vatandaşlar için çeşitli eğitim fırsatlarının geliştirilmesi ve sağlanması ile yaşam boyu, sürekli eğitime ulaşmak amaçlanır. Beş yıllık eğitim planlarının önemli özelliklerinden biri öğretmenlerin akademik ve profesyonel performans seviyesini yükseltme yolu: a) Hizmet öncesi eğitim programlarının gözden geçirilerek

düzenlemeler yapılması, b) Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri için sürekli bir eğitime, HİE'e tabi tutulmalarıdır.

Veenman, Tulder ve Voeten ise; HİE servislerinin üç ana amacından bahsetmektedirler. Bu amaçlar şunlardır; (1) öğretmenlerin mesleki yetenek ve gelişimlerini teşvik etmek, (2) Okul pratiğini geliştirmek, (3) Okulda açıkça kararlaştırılmış olan pratik yenilikleri yürütmektir. Bunlarla birlikte eğitimde yeni buluşları yürütmek, öğretimin kalitesini artırmak, öğretim yöntemlerini geliştirmek, HİE kapsamına girer (Veenman ve Diğerleri, 1994: 303).

Haris (1989)'e göre; HİE'in temel amacı kurumun geliştirilmesidir. Kurumun gelişmesi için farklı yaklaşımlar vardır. Bunlar, planlı veya plansız değişimler olabilir. Fakat her durumda da değişme sırasında bir takım dirençlerle karşılaşılabilir veya bir takım negatif sonuçlar doğurabilir. HİE'in diğer bir amacı da, kurumun yenileşmesi sürecinde ortaya çıkabilecek negatif etkileri en aza indirmek, olumlu havayı yükseltmektir. Eğitimde HİE 'in faydaları şu şekilde sıralanabilir (Harris, 1989: 13):

- Eğitimin amaç ve hedeflerinin geliştirilmesi,
- Kullanılan öğretim kaynaklarının iyileştirilmesi,
- Öğretim araçlarının geliştirilmesi,
- Öğrenme atmosferinin ve şartlarının iyileştirilmesi,
- Personelin performansının geliştirilmesidir.

Genel olarak HİE'in amaçları üç madde halinde özetlenebilir:

1. Personelin yapmakta olduğu işin daha iyi yapılmasını sağlamak için gerekli bilgi ve yeteneği kazandırmak ve geliştirmek.
2. Personele daha üst görevlere geçebilecek yeterliliği kazandırmak.
3. Personelin çalışmakta oldukları teşkilat ve yapmakta oldukları işe karşı davranışlarını olumlu yönde değiştirmektir(Taymaz, 1997:6).

Bu amaçların gerçekleşebilmesi için seçilerek hizmete alınmış personelin anlayışlarında, tavırlarında, bilgilerinde HİE yoluyla gerçekleştirilebilecek olumlu ve birleştirici değişikliklerin yönetimin tüm birimlerinde ve birimler-kişiler arasındaki

karşılıklı ilişkilerde uyumlu bir çalışma ortamı sağlaması beklenmektedir (Gül, 2000: 3).

Yine bu amaçlar doğrultusunda HİE'in başarıya ulaşması için programın belli periyotlarla uygulanması gerekir. Yapılan uygulamalara ilişkin istatistik bilgilere bakılarak, hangi sıklık ve düzende yapıldığına ilişkin bir fikir edinilebilir. Bu amaçla Çizelge 2.1'de 2000-2011 tarihleri arasındaki faaliyetlerin istatistik bilgilerine yer verilmiştir.

Çizelge 2.1: 2000–2011 Yılları Arasında Düzenlenen Merkezi ve Mahalli Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

GENEL YILLAR Sayısı	MERKEZİ		MAHALLİ		TOPLAM	
	Faaliyet Sayısı	Katılan Sayısı	Faaliyet Sayısı	Katılan Sayısı	Faaliyet Sayısı	Katılan
2000	445	23583	6126	288426	6571	312009
2001	419	20080	7526	321411	7945	341491
2002	313	22072	11772	495643	12085	517715
2003	453	19727	7120	253135	7573	272862
2004	526	34154	11422	587402	11948	621556
2005	543	33156	9.050	478168	9593	511324
2006	634	44006	13460	472533	14094	516539
2007	614	44.808	18.725	415.682	19.339	460.490
2008	751	41.783	24.416	481.412	25.167	523.195
2009	930	45.102	18.987	373.365	19.917	418.467
2010	957	48.629	18.554	396.063	19.511	444.692
2011	1.156	51.557	19.972	427.879	21.128	479.436

MEB (2011)“MEB Hizmet İçi Eğitim İstatistikleri”.

Yıllara göre HİE 'in dağılımına bakıldığında, merkezi faaliyet sayısı 2002 yılından itibaren sürekli artış göstermiştir. Bu da her yıl HİE ihtiyacının arttığını göstermektedir. Nicelik olarak kurslara katılım 2004 yılından itibaren sürekli 20000'nin üzerindedir. Katılım sayısı en fazla 2006 yılında gerçekleşmiştir. Bu artışın nedeni ise değişen ilköğretim programının tanıtım seminerleridir. Mahalli eğitimlere bakıldığında 2003 ve 2005 yıllarında önceki yıla göre azalma, diğer yıllarda ise artış söz konusudur. Katılan sayısı bakımından mahalli HİE 'lere en fazla katılım 2004 yılındadır. 2003 yılında ise faaliyet sayısına paralel olarak katılımcı sayısı bir önceki yıla oranla % 50 azalmıştır. Genel toplama bakıldığında en fazla faaliyet 2008'de gerçekleşmiştir.

Katılımcı sayısı bakımından en fazla katılım 2004 iken, en az katılım ise 2003 yılında gözlenmiştir. Bu azalma faaliyet sayısına paralel olarak gerçekleşmiştir.

Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmanın en etkili yolu öğretmeni sürekli eğitimden geçirmektir. Toplumdaki değişimde güç öğretmendedir, değişimler öğretmenler sayesinde etkili gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla öğretmen çağın bilgi ve becerileri ile donatılmadıkça gelişmelere uyum sağlanması mümkün olamaz. Bu nedenle de HİE faaliyetleri hizmet öncesi eğitimin bir devamı olarak ele alınmalıdır.

2.3.3. Hizmet İçi Eğitimin Önemi

HİE otuz yılı aşkın bir süredir alanyazında yer almaktadır. Sürekli dile getirilmesi ve düzenlemeler yapılabilmesi için nedenler ortaya konulabilir. HİE çalışan bireylerin sürekli yenilenmesini sağlar. Tüm öğretmenlerin, yöneticilerin ve uzmanların teori ve pratikte alanlarındaki değişimleri sürekli güncel tutmaları gerekir ve sürekli HİE ile personelin meslekteki gelişmeleri takip etmeleri ve yeteneklerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Çağımızda insan yaşamını etkileyen unsurlar günden güne artış göstermektedir. Bunlardan en önemlileri teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler ile oluşturdukları sorunlardır. İnsanın bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi, rolünü oynayabilmesi için öğretim kurumlarında gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırılır. Bilimsel nitelik taşıyan gelişmeler, öğretim kurumlarında yapılan eğitimin ilerisinde ve ötesinde değişik amaçlı programları gerektirmektedir (Taymaz, 1997).

HİE'in gerekliliği için birçok sebep sayılabilir. Örneğin; toplumsal, sosyal ve eğitim alanındaki değişimler hizmet öncesindeki eğitimi kısa sürede etkisiz bırakabilmektedir (Bayoumi, 1990). Teknoloji ve iş sistemindeki hızlı değişimler endüstri ve hizmet sektöründeki işleri de hızla değiştirmektedir. Yeni işler özellikle yaratıcılık, hizmet ve iletişim temeline dayanmaktadır. Bu değişme ile başa çıkabilmek ya da şimdiki işlerinde kalabilmek için bireyler geçerli bilgiler edinmek zorundadırlar. Eğer çalışanlar eğitim ve gelişim olanaklarına sahip değiller ise

becerileri hızla geçerliğini yitirecektir. Bu durumda eğer kamu ve özel sektör kuruluşları personelin becerilerini güncelleştirmezlerse sistemler de güncelliğini yitirir (Aydın, 2011). Ayrıca, öğretmenlerin sisteme uyum sağlamaları, mevcut öğretmenlerin ise meslekle alakalı değişikliklere ayak uydurabilmeleri ve bilgilerini güncelleyerek kendilerini geliştirmeleri için sürekli olarak HİE ile desteklenmeye ihtiyaçları vardır (Saban, 2000).

Günümüzde pek çok ülke için HİE faaliyetleri önemli bir konumda yer almaktadır. HİE faaliyetlerinin önemszenmesinin temel nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Eğitimsel uygulamaların toplumun ihtiyaçlarıyla daha fazla paralellik taşıması yönündeki toplumsal baskı (Eraut, 1988).
2. HİE boyutunu dikkate almayan eğitimsel değişim yaklaşımlarının büyük oranda başarısız olması (Eraut, 1988).
3. Öğretmenlerin, diğer meslek sahibi bireyler gibi, toplumsal değişimlere uyum sağlayabilmek için sürekli eğitim ihtiyacı duymaları (Eraut, 1988).
4. Birçok ülkede öğretimin niteliği ve öğretmenlerin kariyer geliştirme konularının birlikte ele alınmaya başlaması (Eraut, 1988).
5. HİE'in içinde yer aldığı yaşam boyu öğrenme kavramının, tesadüfe dayalı bir öğrenme sürecini değil, öğrenenin aktif katılımının sağlandığı planlı ve programlı bir öğrenme sürecini gerektirmesi (Crick, 2005).
6. Öğretmenlerin, meslek hayatlarının her döneminde öğrenme fırsatlarına sahip olmalarının ve eğitimsel problemlerin çözümlerinde aktif bir biçimde yer almalarının, öğrenci öğrenmesinin yeni standartlarına (öğrenen merkezli eğitim vb.) uyum sağlamalarında önemli olduğunu fark edilmesidir (Feiman- Nemser, 2001).

Yukarıda ifade edilen nedenlerle gerek öğretmen gerekse okul odaklı olarak bakıldığında, değişim, kariyer, ihtiyaç, performans ve öğrenme gibi kavramların HİE'de ön planda yer aldığı söylenebilir. Değişim, kariyer, ihtiyaç, performans ve öğrenme gibi kavramlar hangi alana yönelik olursa olsun genelde eğitim, özelde ise hizmet içi eğitim sürecindeki temel konulardır (Connor, 1994; Taymaz, 1997).

Hizmet öncesi verilen eğitim profesyonel mesleğe giriş için bir hazırlık niteliğindedir (Bayoumi, 1990). Günümüzde hizmet öncesinde alınan eğitimin, iş yaşamının gereklerinin yalnızca bir bölümünü karşıladığı anlaşılmıştır. Bu gibi durumlarda kurumdaki işine uyum sağlayabilmesi için birey, eğitime gereksinim duymaktadır (Taymaz, 1997;7).

Her öğretim uygulamasını, personel profesyonel bir şekilde çalışsa ve optimum düzeyde istihdam sağlanmış olsa bile bir eğitim programı yıldan yıla plansız ve zayıf kalabilir (Bayoumi, 1990). Eğitim alanındaki değişiklikler; programlardaki yenilikler, okulöncesi programları, mesleki eğitim ve müzik gibi daha birçok alanda meydana gelen değişiklikler, yeni uzmanlık bilgilerini gerekli kılmakta ve mevcut koşullarda bu uzmanlık, görev yapan öğretmenlerden beklenmektedir (Ryan, 1987;4). Öğretmenin eğitim sisteminin diğer bileşenleri üzerinde aktif veya pasif bir takım rolleri bulunduğundan, milli eğitimde herhangi bir bileşen üzerinde bir reforma gidileceği zaman, bu reform kapsamında öğretmenin yeni rollerinin belirlenmesi ve bu rollere dayalı olarak kendilerini güncellemelerine fırsat verilmesi gerekmektedir. Aksi halde gerçekleştirilmesi planlanan reformun başarılı olması beklenemez (Özoğlu, 2010: 28). Öğretmen yer değiştirmeleri ve öğretmen hareketliliği günümüzde giderek azalmaktadır. Bu durum, okulların yeni tecrübeleri olan öğretmenlere sahip olabilmelerini zorlaştırmaktadır (Ryan, 1987;4). Ülkemizde bu duruma şehir merkezlerinde rastlanırken, özellikle kırsal kesimde çok hızlı bir öğretmen hareketliliği görülmektedir.

Öğretmenlerin meslekte yıpranmış oluşları; uzun yıllardan beri mesleklerini sürdürüyor olmaları, mesleki açıdan onları yıpratılabilmekte ve öğretim alanında meydana gelen yeni değişikliklere uyum süreçlerini yavaşlatabilmektedir (Ryan, 1987;4). HİE'in herhangi bir dinamik öğretimsel gelişme olmasa bile moral ve motivasyonu sağlayabilmesi açısından eğitime katkısı olabilir (Bayoumi, 1990). Ayrıca bireyin kendini geliştirmesine olanak sağladığı gibi kendine güveninin oluşmasını ya da artmasını sağlayıp bireyin stres ve çatışmalarla başa çıkma gücünü artırabilir ve iş doyumunu sağlayabilir (Sims, 1990).

İyi bir HİE'in nasıl olduğu konusunda farklı görüşler vardır. Bu görüşlere göre, HİE, eğitimin temelinde yatan değişme fikrinden ortaya çıkar. House (1989)'a göre, eğitimdeki değişmelerin temelinde üç farklı perspektif vardır. Bunlar: Teknolojik, politik ve kültürel. Teknolojik görüşlerin temelinde, personel geliştirme için yeni tekniklerin öğretimi yer almaktadır. Öğrenciler için uygun öğrenme ortamlarını mümkün kılmak, öğretim yöntem ve tekniklerinin özelliklerini tanıtmak çok önemlidir. Politik görüşlerin temelinde esas olarak teknolojik değişmeler yer almaktadır. Öğretmenler, yöneticiler, aileler, eğitimdeki değişmelerin merkezinde yer alarak amaçlara ulaşmak için aracılık eden etkililer olarak karşımıza çıkar. Üçüncü perspektif ise kültürel. Kültürel perspektif farklı kültürlerin veya aynı kültürün değişim ihtiyacından doğan değerlerin farklılığıdır. Kültürel perspektif içerisinde önemli olan çevre koşullarıdır. Bu da eğitimdeki değişmelerin nedenini oluşturur (House'dan akt: Mathison, 1992: 255).

Kısacası, teknolojinin hızla geliştiği, bilginin arttığı, sosyal ve ekonomik alanlarda hızlı değişikliklerin meydana geldiği, kurumlarda insan kaynakları yönetiminin önem kazandığı bu dönemde, çalışan bireyde aranan yeterlikler de değişmektedir. Böyle bir ortamda kurumlarda çalışan bireye gerekli yeterlikleri kazandırmak için yapılan HİE'in önemi her geçen gün artmaktadır (Noe, 1999).

2.3.4. Hizmet İçi Eğitim Türleri

Bir kurumda düzenlenecek olan HİE programları; uygulama amaçlarına ve yapıldığı yere göre eğitimler olmak üzere gruplanabilirler.

2.3.4.1. Uygulama Amaçlarına Göre Hizmet İçi Eğitim Türleri

Uygulama amaçlarına göre HİE türleri; oryantasyon eğitimi, temel eğitim, geliştirme eğitimi, tamamlama eğitimi, yükseltme ve özel alan eğitimi olarak sınıflandırılmıştır:

- Oryantasyon Eğitimi: Kuruma yeni gelen personelin, kurumun amaç ve politikasını, yapısını, görev, yetki ve sorumluluklarını tanımaları için yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997). Başlangıç ya da oryantasyon programlarında üç tür bilgi verilir:

a) Günlük çalışma rutinine ilişkin bilgiler,

b) Kurumun tarihçesi, amacı ve yapısına ilişkin bilgiler,

c) Çalışanların hakları, çalışma kuralları hakkındaki açıklamalardır (Stoner, 1982).

- Temel Eğitim: Bir kurumda işe başlayacak olan personele yapacağı işin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere yapılan eğitimidir. Hazırlık, uyarılma, işe yönelme, stajyerlik, adaylık eğitimi olarak nitelendirilen eğitim programlarıdır. Çoğu zaman temel eğitim programları oryantasyon eğitimi ile birlikte uygulanır (Taymaz, 1997).

- Geliştirme Eğitimi: Çalışan personelin kendi alanı ile ilgili gelişmeler ve yenilikler konusunda yetiştirilmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesi için uygulanan eğitimidir. Bu programlara gelişim ve değişimlere uyum, yenilenme, olgunlaştırma gibi isimler de verilir (Taymaz, 1997).

- Tamamlama Eğitimi: Görev değişikliği yapması gereken personelin yeni görevinin gerektirdiği yeterlikleri kazanması için uygulanan programlardır. Görev yeri değiştirilerek, yeni bir göreve atanan çalışanların eğitim ihtiyacını gidermeye yöneliktir (Taymaz, 1997).

- Yükseltme ve Yönetici Eğitimi: Bireylerin örgüt içindeki kariyerlerinde bir üst makama yükseltmek amacı ile uygulanır. Hiyerarşik yapı içinde bireylerin bütün geçiş ve yer değiştirme süreçlerinde bireyler kurumu, kurum da bireyi etkilemektedir. Etkili bir eğitim ve yetiştirme süreci, bireyin yeni pozisyonunda daha kolay kabul edilmesini ve bu konum için daha iyi hazırlanmasını sağlar (Stoner, 1982).

- Özel Alan Eğitimi: Personeli özel hizmetler için çeşitli alanlarda yetiştirmek üzere uygulanan programlardır. Kurum içinde özel uzmanlık kazandırmak veya yabancı dil öğretmek amacı ile hazırlandığı gibi diğer kurumlar tarafından yürütülen eğitim programlarına personelin katılımının sağlanması biçiminde de düzenlenebilir (Taymaz, 1997).

2.3.4.2. Yapıldığı Yere Göre Eğitim Türleri

HİE programları yapıldığı yere göre iki gruba ayrılır: İş başında ve iş dışında eğitim.

- İş Başında Eğitim: İş başında eğitim çalışanın, eğiticinin gözetimi altında aldığı eğitimidir. Bu eğitimin yararı, eğitimin işe transfer düzeyinin yüksek olmasıdır. Yani aday iş becerilerini gerçek iş ortamında öğrenir ve bunları hemen uygulama alanı bulur (Schuler, 1998).

Öğretmenlik mesleği için ele aldığımızda ise iş başında öğretime göre; öğretmenlik becerisi öncelikle deneyimli bir öğretmenin gözetiminde “çıraklık” yaparak öğrenilir. Öğretmen adayı deneyimli öğretmeni iş başında gözleyerek ve onun verdiği görevleri yaparak öğretmenlik becerisini uygulama içinde kazanır. Öğrendiği becerileri uygulamaya koyar ve deneyimli öğretmenden geri bildirim alır. Bu süreç içinde deneyimli öğretmen, öğretmen adayının eksik ve güçlü yönlerini tanmasına ve eksik becerileri geliştirmesine yardımcı olur.

Eksik yönlerin geliştirilmesi amacıyla aday öğretmene kaynaklar önerilebilir; üniversite düzeyinde bazı dersler ya da seminerler tamamlaması istenebilir. Ancak öğretmenin mesleğe hazırlanmasında asıl odak uygulama öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirdiği eğitim ve öğretmenlik uygulamalarıdır (Yıldırım, 2011).

İş başında öğrenme, öğretmen yetiştiren kurumların ortaya çıkışından önceki dönemde öğretmen yetiştirmenin tek yolu idi. Ülkemizde eğitimlik uygulamaları, iş başında yetiştirme yaklaşımının örneklerinden birini oluşturur. 1930’lu yıllarda kullanılan bu yaklaşımla ilkokul mezunu öğretmen adayları deneyimli öğretmenlerin yanında “çıraklık” yaparak öğretmenliği öğrenmişler ve gerekli yeterliliği kazandıktan sonra özellikle köylerde öğretmenlik görevini yerine getirmişlerdir. Geleneksel olmasına rağmen iş başında öğrenme paradigması, öğretmen eğitimi programlarında halen etkili olmaya devam etmektedir. Günümüzde artan oranda okul deneyimine önem verilmektedir ve öğretmen eğitimi programları bu boyutun daha etkili olabilmesi için farklı modeller denemektedirler. Bir çok ülke öğretmen eğitimi çalışmalarında okul

deneyimine ayrılan zamanı artırma ve öğretmen adaylarına daha fazla uygulama yaptırma yönünde adım atmaktadırlar (Yıldırım, 2011).

- İş Dışında Eğitim: Çalışanların iş yerinin dışında düzenlenen her türlü eğitim etkinliğidir. Bu teknik genellikle iş yerinden uzakta, toplantı salonlarında yapılır. Ve iş dışında eğitim iki gruba ayrılır: a. Kuruma bağlı tesislerde ve kurum yetkilileri tarafından uygulanan eğitim etkinlikleri, b. Kurum dışında, üniversite ya da bir başka kurum tarafından düzenlenen eğitim programlarıdır (Sims, 1990).

Türkiye’de öğretmenlere yukarıda belirtilen HİE türlerinden daha çok uygulama amaçlarına yönelik; oryantasyon eğitimini de içine alan temel eğitim ile geliştirme eğitimi verilmektedir. Bu eğitimler genellikle iş dışında eğitim grubuna girmektedir.

2.3.5. Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim

Eğitimin her zaman önemli olduğu ve hatta 21. yüzyılda daha da önem kazandığını düşünürsek, öğretmenler, toplumu ve topluma yön verecek bireyleri yetiştirme görevini üstlenen, eğitim sürecinin önemli üyeleridir. Öğretmenler, bu son derece önemli görevi; toplumu bilinçli, sorumlu ve aynı zamanda beden, zihin, ahlâk ve duygu bakımından dengeli, yeni nesiller yetiştirmekle yerine getirebilir (Kanlı ve Yağbasan, 2002). Bu bağlamda, öğretmenlerin devamlı olarak kendini yenilemeleri, yetiştirmeleri kısacası profesyonel bir öğretmen kimliği kazanmaları gerekir (Azar ve Çepni, 1999; Erdem vd., 2002). Öğretmenlerin niteliklerinin gelişmesi ve profesyonel bir kimlik kazanmaları sadece hizmet öncesi eğitim ile değil hizmet öncesi ve HİE süreçlerinin bütünleşmesi ile mümkün olabilir (Saban, 2000).

HİE bir kurumda çalışan bireylerin mesleki gelişmesini kapsar. Genel olarak, “belli bir kurumda görevli kişilere, kısa süreli olarak bilgi vermek için yapılan, kişilerin hizmetteki verimlilik ve etkinliklerinin araştırılmasına, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve anlayışlarının zenginleştirilmesine yönelik bir eğitim (Tezcan, 1992:13) olarak tanımlanan HİE faaliyetleri her meslek için önemlidir. Ancak öğretmenler için hizmet

içi eğitimin ayrı bir önemi vardır. Çünkü “öğretmenler, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikaları etkileyen ve toplumun istediği insan tipinin yetiştirilmesi sorumluluğunu üzerine alan bir meslek grubunu oluşturur” (Varış, 1973: 48). Her alandaki bilgi birikiminin çok hızlı artış gösterdiği günümüzde, öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili araştırma sonuçlarının ışığında oluşan bilgiler her gün literatüre eklenmektedir. Bu artış, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin zaman içinde çağın gerisinde kalmasına sebep olmakta; öğretmenlerin mesleklerinde gündemi yakalayıp daha verimli olabilmeleri için HİE e tâbi tutulmaları gerekmektedir.

Budak (1999)'a göre öğretmenlere yönelik HİE; eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel, sosyal ve ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü olarak tanımlanabilir.

Geçmişte, temel öğretmenlik eğitiminin, öğretmenin öğretim kariyeri boyunca yeterli olacağı görüşü; yerini, öğretmen eğitiminin öğretmenlerin tüm kariyerleri boyunca devam etmesi gerektiği görüşüne bırakır. Bu bağlamda Siddiqui'nin (1991) de belirttiği gibi, çağın değişen koşulları ve toplumun beklentilerine paralel olarak, hizmet içi eğitim, öğretmenlerin sürekli gelişimini desteklemeyi amaçlar (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Öğretmenler, hizmet öncesinde ne kadar iyi yetiştirilirse yetiştirilsinler, onların mesleklerinde başarılı olabilmeleri için hizmet içinde de sürekli eğitilmeleri gerekir. Dolayısıyla, hizmet içi öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitimin tamamlayıcısı ve mesleğe ilişkin yeni bilgi ve beceriler edinmenin önemli bir yolu olarak görülür (Gültekin, Çubukcu ve Dal, 2010). Bilim ve teknolojideki hızlı gelişme ve değişmelerin etkilerinin, eğitim hedeflerini, metotlarını ve öğretmenin geleneksel rollerini değiştirdiği dikkate alındığında (Erişen, 1998), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleriyle birlikte, HİE'lerinin gereği ve önemi de açıkça ortaya çıkar. Nitekim gerek hizmet öncesi, gerekse HİE ihtiyacı giderek artar (Yawkey, Jackson, Li-Hui ve Chuang-Pei, 2003). Çağımızda dünya nüfusu ile birlikte okul çağı nüfusu da artmış, eğitime olan gereksinim büyük boyutlara ulaşmış, çağın getirdiği gelişmeler öğretmenlik mesleğini de etkilemiştir. Bu nedenle yeterli sayıda ve nitelikte öğretmen

yetiştirilmesinin yanı sıra, görev başındaki öğretmenlerin hizmet içinde, çağın gelişmelerine uygun bilgi ve beceriler ile donatılmalarının gerekliliği ortaya çıkmıştır (Tanyel, 1999: 17).

Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan çalışmalarda, daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için, mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğu belirtilir. Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmen de öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olabilmektedir. Bunlar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler ve farklı sosyo-ekonomik yapı olabilmektedir. Öğretmenler bütün bu farklı durumlarda, farklı yaklaşım ve yöntemleri kullanmak durumundadır. Bu yüzden nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli destek çok büyük bir önem taşır (Seferoğlu, 2003).

Öğretmen eğitiminde HİE'in iki boyutu bulunur. HİE'in birinci boyutu "öğretmen eğitiminde bir boşluk doldurucu" niteliğinde olmasıdır. Buna göre, HİE öğretmenlerin aldıkları temel eğitim ile mesleğin çağa göre gerekleri arasında var olan boşlukları dolduracak bir yol anlamına gelir. HİE 'in ikinci boyutunu ise "çalışanların performansını ve etkililiğini artırmak için bilgilerin güncellenmesi" oluşturur (Garuba, 2004). Bu yaklaşıma göre, HİE'de, değişimler nedeniyle öğretmenlerin gereksinim duydukları yeni becerilerle donanması amaçlanır.

Öğretmenlere yönelik HİE programları, çeşitli amaçlarla gerçekleştirilmektedir. Bu amaçlar; alandaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği davranışların öğretmenlere kazandırılması, öğretmenlerin var olan bilgi ve becerilerinin artırılması, eğitim gereksinimlerinin giderilmesi, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerinin giderilmesi, yeni katılanların kuruma uyum sağlaması, öğretmenler arasında birlik ve beraberliğin sağlanması, öğretmenlerin moral ve motivasyonunu yükseltmesi, öğretmenlerin bilgilerini tazeleyip mesleki ve teknolojik gelişmelere ayak uydurması olarak sıralanmaktadır (Baskan, 2001).

Türkiye’de MEB’nin öğretmen istihdamında üstlendiği rol, sadece hizmet öncesi eğitimle öğretmenliğin gerektirdiği niteliklere sahip elemanların yetiştirilip, hizmete başlatılması ile sınırlı değildir. Ayrıca, HİE yoluyla öğretmenlerin göreve başladıkları okula uyumlarının sağlanması, kalite için okul içinde işbirliği; kurum içerisinde rekabet ortamının oluşturulması, eğitimde bütünlüğün sağlanması ve göreve henüz başlayan öğretmenlere iletişim ve teknik becerilerin kazandırılması sağlanmalıdır (Bağcı ve Şimşek, 2003).

Cherubini, Zambelli ve Boscolo (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamaya yönelik olarak oluşturulan araştırma gruplarından ve bu grupların çalışmalarından söz edilmektedir. Bu çalışmada vurgulanan noktalardan biri, öğretmenlerin sürekli olarak aktif bir şekilde düşünme ve planlama yolları oluşturan ve mesleki deneyimlerinin verdiği tecrübeyle mesleklerini yürütmede değişiklikler yapan kişiler oldukları; yeni ve daha etkili öğretme-öğrenme yaklaşımlarını uygulama konusunda cesaretlendirildikleri sürece bunu daha kolay başaracaklardır. HİE sayesinde, öğretmenler çağın gereklerine uygun bilgi ve becerileri kazanabilirler, yeni öğretim programlarını ve eğitim sisteminde meydana gelen değişiklikleri doğru bir şekilde uygulayabilirler. Bir eğitim reformu ancak öğretmenlerin yeni rollerini aktif olarak ve doğru bir şekilde yerine getirdiklerinde başarılı olabilir (Cherubini, Zambelli ve Boscolo, 2002).

Silvester ve Harris’de HİE faaliyetlerinin öğretmenler açısından yararlarını; öğretmenlerin bilimsel, eğitsel ve bireysel yeterliliğini artırarak profesyonel gelişimini teşvik etme, öğretmenleri mesleki doyuma yöneltme, öğretmenlerin performansını geliştirme, öğretimin genel ve özel hedeflerini geliştirme, kullanılan öğretim kaynaklarını iyileştirme, öğretim araçlarını geliştirme ve öğretme atmosferini ve şartlarını iyileştirme şeklinde belirtmişlerdir (Harris, 1989; Silvester, 1997).

HİE etkinliklerinin belirlenmesinde esas nokta, öğretmenlerin yetersiz oldukları noktaları tespit etmek, kendi mesleki gelişimlerini sağlama konusunda öğretmenlerin görüşlerini almak ve bu çerçevede bir program oluşturmak olmalıdır (O’ Sullivan ,

2001) . Zaten HİE programlarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi öncelikle gereklidir (Ruba, 1985).

2.3.6. Hizmet İçi Eğitim Süreci

Bilim ve teknolojiadaki değişme ve gelişmelere paralel olarak bireylerin sahip olmaları gereken davranışların, yüksek bir verimle kazandırılması gereği, hem hizmet öncesi, hem de HİE faaliyetlerinin planlı olarak yürütülmesini zorunlu kılmaktadır (Gözütok, 1995: 1).

HİE süreci; HİE'nin planlanması, ihtiyaç saptanması, bütçenin hesaplanması, HİE'in programlanması aşamalarından oluşur.

2.3.6.1. Hizmet İçi Eğitimin Planlanması

Bir kurumda HİE etkinliklerinden beklenen faydaların sağlanabilmesi için hizmet içi eğitimin planlı olarak yapılması zorunludur. Hazırlanacak plan, yapılacak HİE'in genel amaçlarını, politikasını, program türlerini, zaman ve sürelerini, bütçelerini, ayrıca koordinasyon ve kontrol süreçlerini kapsar (Özan ve Dikici, 2001).

Eğitim faaliyetleri sonunda hedeflenen sonuçların gerçekleştirilebilmesi tutarlı ve ayrıntılı bir planlamanın yapılarak, bu planın etkili biçimde uygulanmasını gerektirir. Eğitimin verimliliği, bireye kazandırılacak davranışların gerçekçi biçimde tespit edilmesine, istenilen davranış değişikliklerinin sağlanabilmesi için uygun eğitim yaşantılarının belirlenmesine, eğitim yaşantılarının etkili olarak düzenlenmesine ve istenilen davranış değişikliklerinin ne ölçüde gerçekleştiğinin güvenilir biçimde kontrol edilmesine bağlıdır. Söz konusu bu durumlar ayrıntılı bir eğitim planını gerektirir. Ayrıntılı bir eğitim planının hazırlanması ise, program geliştirmenin konusudur (Ornstein ve Hunkins 1988:194; Tyler 1950:1; Stenhouse, 1993:55).

Kurumlarda yapılan HİE etkinlikleri önceden saptanmış amaçlara göre planlanır. Hazırlanan planın uygulanmasında bir değerlendirme yapılması, başarı derecesinin saptanması, eksiklik ve hataların belirlenmesi istendiğinde elde edilen sonuçların amaçlarla karşılaştırılması ve kıyaslama yapılması gerekecektir. Ayrıca,

değerlendirme sonunda planın uygulanma şekil ve kaynakların kullanılmasında yapılan hataların ortaya çıkartılması, bunların giderilmesi yollarının aranılmasına olanak sağlayacaktır. Planlı çalışmanın sonunda sistemin bilimsel yaklaşımlarla geliştirilmesi olanaklıdır. Planlı yapılmayan çalışmaların değerlendirilmesini yapmak ve yanlıgısız yargıya varmak çok güçtür (Taymaz, 1997: 45).

Eğitim planlaması, var olan durumdan saptanmış amaçlara, hedeflere ulaşmak üzere izlenecek politikanın belirlenmesidir. Bu tanıma göre planlama süreci için ilk defa var olan durum ile ulaşılması beklenen hedefler saptanır, daha sonra politikayı ve planın unsurlarını oluşturan, plan uygulanmasında yararlanılacak; insan ve madde kaynakları, uygulanacak yöntem ve teknikler, uygulama yer ve ortamı, zaman ve süreleri ile kontrol zamanları, teknikler ve araçlar belirlenir (Taymaz, 1997: 48)

Ruscoe'e (1974) göre, eğitim planlamasında başarı sağlanabilmesi için aşağıdaki hususların göz önünde bulundurulması gerekir (Akt. Timur, 1984: 13-31)

- Eğitim plancıları kendi görev, yetki ve sorumluluklarını bilmek zorundadırlar.
- Personelin yetişme ihtiyacının saptanması zorunludur. HİE ihtiyacını açıkça ortaya konmaksızın, başarılı bir çalışma yapmak olanaksızdır.
- Eğitim planlanması için beklentiler, yapılacak eğitimin amaçları açık olarak ifade edilmelidir.
- Kurumun uzun süreli planı ile yıllık çalışma programları incelenmelidir. HİE, bu plan ve programların içinde yer almalıdır.
- Eğitim politika ve öncelikleri önceden belirlenmeli, plancılar neyi, niçin planladıklarını bilmelidirler.
- Eğitim planlamasında politik, yönetim ve teknik alanlar arasında açık, katı olmayan ayrımlar yapılmalıdır.
- Kurumda personel kadrosu, önceden belirlenmelidir. Personelin işi ve niteliklerinin bilinmesi, hizmet içi eğitimin planlamasını kolaylaştırır.
- Kurumun planlanacak hizmet içi eğitim için var olan olanakları incelenmeli ve belirlemelidir.
- Kurum yöneticilerinin, eğitim planlamasının gerektirdiği değişiklikleri etkin olarak desteklemeleri sağlanmalıdır.

- Eğitimin gelecekteki gelişmeleri ve alacağı yön hakkında ilgililerin görüşleri değerlendirilmeli, yer ve önem verilmelidir.
- Plan döneminde yapılacak çalışmalarda uygulanacak yöntemler, teknikler saptanmalıdır.
- Yapılacak çalışmalar için uygun yerler ve sağlanması gereken ortam belirlenmelidir.
- Planın her aşamasında yapılacak etkinliklerin zamanı ve her birinin süresi belirlenmelidir.
- Planda öngörülen çalışmalar zamanında uygun teknik ve araçlar kullanılarak kontrol edilmelidir.
- Plan döneminde olası değişme ve gelişmelere göre esnekliği olmalı ve alternatifleri düşünülmelidir.
- Hazırlanan planlar ilgililerin ve uzmanların görüşleri alınarak geliştirilmelidir.

2.3.6.2. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Saptanması

HİE'in amacı, bireylere mesleklerinde daha başarılı ve mutlu olmalarını sağlayacak gerekli bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmaktır. HİE 'in amacına ulaşması ise, program amaçlarının programa katılanların eğitim gereksinimlerine yönelik olmasına bağlıdır (Yalın, 2001).

Literatürde ihtiyaç kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Fenwick "ihtiyaç" kavramını şu şekilde ifade eder; mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki farklılığı göstermekten çok, "ihtiyaç"; mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki farkı gösterir (Fenwick, 1987:46).

HİE'de ihtiyaç kavramı ise; "bir hizmet veya işte çalışan kimsede, işin veya hizmetin yerine getirilmesinde bilgi, beceri ve alışkanlıklar bakımından duyulan eksiklik ya da gerekliliktir" (Taymaz, 1992:25). Ya da; işin veya hizmetin gereklerine dayalı olarak personelin göstermesi gereken yeterliklerle gösterdiği yeterlikler arasındaki fark olarak tanımlanır (Kaufman, Roger, Herman, 1991:139). Gelecekte yapılacak eğitim faaliyetlerinin planlanabilmesini sağlamak amacıyla personelde olması

gereken yeterliklerle, mevcut yeterlikler arasındaki bu mesafenin saptanması süreci de “eğitim ihtiyacının belirlenmesi” olarak ifade edilir (Gözütok, 1990:10).

HİE etkinlikleri, öğretmenlerin eğitim ihtiyacını karşılamak, kurumun saptanmış olan amaçlarına ulaşmasını sağlamak ve öğretmenlerden daha fazla verim elde etmek üzere planlanmakta ve uygulanmaktadır (Taymaz, 1997). Bu nedenle HİE programlarını düzenleyen kişilerin programa katılacak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada başarılı olması için, programın onların ihtiyaçlarına yönelik olması, amaçların ve içeriğin iyi belirlenmesi, bu içeriğe uygun programın geliştirilmesi, öğretim sürecinin iyi organize edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Kaya,2003). Bu şekilde yapılan HİE kursları hem öğretmenlere, hem de kuruma büyük yararlar sağlayacaktır (Kaya, Küçük ve Çepni, 2004).

HİE sistemi temel olarak üç kısımdan oluşur. Bunlar: (1) sistemin ihtiyaçlarının saptanması, (2) sistemin gelişmesi ve (3) sistemin değerlendirilmesidir (Akhun, 1977:2). HİE faaliyetleri sonucunda istenilen sonuçların sağlanabilmesi, program hazırlama ve geliştirme çabalarında ilk aşamanın “eğitim ihtiyacı belirleme süreci” olmasına bağlıdır (Ornstein, Allan, Hunkins, 1988). Eğitim ihtiyacı belirleme işlemi, programlı bir eğitim çalışmasının ilk aşamasını oluşturmaktadır, bu aşama geçilmeden bunu izleyen diğer aşamalara geçilmesi mümkün değildir. Çünkü öğretmenlerin HİE programlarına etkin olarak katılmaları ve HİE programlarında öğrendiklerini gerçek sınıf ortamlarında uygulama olanağı bulmaları isteniyorsa, HİE’ler ve konuları, öğretmenlerin gereksinimleri ve onların sınıftaki etkinlikleri ile yakından ilişkili olmak durumundadır (Lanier ve Little, 1989; O’Sullivan, 2001). Bu aşama gerektiği şekilde aşılmadan veya hatalı ve eksik geçiş yapılırsa istenilen sonucun alınması beklenemez (Kalkandelen, 1968: 17).

Öğretmenlerin HİE gereksinimi çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Kuşkusuz, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimi deneyimli öğretmenlerden farklıdır. Yeni öğretmenler sık sık sınıfın ve dersin organizasyonu, öğrenci motivasyonu, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılama, sınıf yönetimi ve disiplin gibi çeşitli durumlarda zor deneyimler

yaşamaktadır. Ayrıca, yeni öğretmenler karmaşık okul ve toplum sistemleri ve politikalarını anlamakta zorlanmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri zaman içinde de değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesindeki eğitimleri, öğretim yaptıkları bölge ve deneyimlerindeki farklılıklar, öğretmeye ilişkin tutumları, bilgi düzeyleri, teknik bilgi ve kişisel gelişimlerdeki değişimler, onların HİE gereksinimlerini değiştirmektedir (Joerger, 2002).

Kuh, Orbaugh ve Byers (1981) eğitim ihtiyacı belirleme sürecinde yaşanan aksaklıklar ya da zayıflıkların elde edilen sonuçların güvenilirliğini sarstığını belirtmişler ve bu konuda muhtemel olabilecek hataları şu şekilde sıralamışlardır:

1. İhtiyaç belirleme çalışmalarında, amaçların net olmaması,
2. İhtiyaç belirleme sürecinin yalnızca bir kişi tarafından planlanması, yürütülmesi ve sonuçlarının yorumlanması bazı önemli noktaların gözden kaçmasına neden olabilir,
3. Planlama yapan kişinin ihtiyacı belirlenecek grup ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması,
4. İş analizlerinin zayıflıkları ortaya çıkarmada esas alınmıyor olması ya da yapılmamış olmaması olumsuz etkiyebilir,
5. İhtiyaç belirleme çalışmalarında örgütün fiziksel imkanları ve kaynakları ile yönetim gibi unsurların dikkate alınmaması,
6. İhtiyaç tanımında kavram yanlışlarının yaşanması farklı yorumlara neden olabilir. Dikkate alınması gereken, ihtiyacın, mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki mesafeyi göstermesi olmalıdır,
7. İhtiyaç belirlemede üç kriter dikkate alınmalıdır: - Yalnızca bireylere ihtiyaçlarının ne olduğu sorularak ihtiyaç belirlenemez, ihtiyaç belirleyebilmek için en az üç ihtiyaç belirleme aracı kullanılmalıdır. – Değerler, politika ihtiyaç belirleme çalışmalarına yansıtılmamalı, ihtiyaçlar mevcut koşullar dikkate alınarak belirlenmelidir. – Çoğunluk her zaman doğruyu yansıtmayabilir.
8. Politik güçlerin, ihtiyaçların belirlenmesini etkilemesine izin verilmemesi,
9. İhtiyaçların öncelik sırasına göre belirlenmesi. İhtiyaçları sıraya dizme sadece düzeni sağlar, hangi ihtiyacın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaz,

10. İhtiyaç belirlemenin olumlu ve olumsuz yönlerinin dikkate alınmaması da etkindir. İhtiyaç belirlemenin hem olumlu hem de olumsuz yönleri vardır. Örneğin öğretmenlere yönelik bir ihtiyaç belirleme araştırmasında; öğretmenler eğitim-öğretimdeki olumsuzluklardan kendilerinin sorumlu olacağı düşüncesi ile hareket edebilirler bu da güvenilir, doğru bilginin elde edilmesine engel olabilir,

11. İhtiyaç belirleme çalışmalarının doğrusal bir süreç olarak görülmesi. Hâlbuki ihtiyaç belirleme dairesel bir süreçtir ve süreklilik gerektirir. İhtiyaç belirlemenin tamamlanması yeni ihtiyaçların belirlenmesine geçmek için yalnızca başlangıç noktasıdır.

Hizmet öncesi eğitim programları; bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarına bağlı olarak açıkça ifade edilmiş amaçlarla yönlendirilmektedir. Hizmet öncesi eğitimin devamı olarak ele alınan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde de program geliştirme çabaları; personelin eğitim ihtiyaçlarına bağlı olarak ifade edilen amaçlarla yönlendirilmelidir. Burada ihtiyaçların hangi yaklaşımlarla, kimler tarafından ve hangi tekniklerle belirleneceği dikkate alınması gereken önemli sorunlar olarak görülmektedir (Ryan, 1987: 30).

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ile ilgili başlıca yaklaşımlar dört grupta toplanabilir. Bunlar; farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimleme yaklaşımıdır.

Farklar Yaklaşımı: Bu yaklaşımda, öğretmenlerde var olan ile istenilen veya beklenen yeterlikler arasındaki fark ortaya konularak hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenir. Bu yaklaşımda, uzmanlar tarafından öncelikle spesifik olarak yeterlik alanları ve yeterlikler belirlenir ve bu yeterliklerden hangilerinin, öğretmenlerde var olduğu araştırılır (Dillon, 1981:69).

Demokratik Yaklaşım: Bu yaklaşımda eğitim ihtiyacı belirleme çalışmasının sonuçlarından etkilenecek olan herkesin (öğretmen, öğrenci, okul müdürü, veli...) ihtiyaç belirleme sürecine katılımı öngörülür. Başta öğretmenler olmak üzere, diğer ilgililer ihtiyaç belirleme çalışmasının planlama aşamasından başlayarak, çalışmanın

sonuçlarının alınmasına kadar bütün aşamalara katılabilir. Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları bütün ilgililerin görüşleri alınarak tespit edilmekle birlikte öğretmenlerin görüşleri ayrı bir önem taşır. Çünkü öğretmenin hangi konuda eğitim ihtiyacı olduğunu hissetmesi ve bu ihtiyacın giderilmesi çalışılması önem taşır (Crocker, 1981: 29, Dillon, 1981:70).

Analitik Yaklaşım: Gelecekte ortaya çıkması olası durumlardan hareket edilerek öğretmenlerin eğitim ihtiyacının belirlenmesi sürecidir (Gözütok, 1994: 13).

Betimleme Yaklaşımı: Bir yaşantının yokluğu ile ortaya çıkan zararlı o yaşantının varlığının ortaya koyacağı yarardan hareketle ihtiyaç belirleme sürecidir. İhtiyaçları karşılayan belirli şeylerden veya eğitim yaşantılarından yoksunluk hallerinde ortaya çıkan durumun incelenmesidir (Gözütok, 1994: 13).

Bu yaklaşımların dışında Jones (1985) HİE ihtiyaçlarının tespitinde kullanılabilecek bazı teknikler belirlemiştir. Bunlar:

- **Kayıt ve raporların incelenmesi;** Kurumlarda HİE gereksinmelerini belirlemede kaynak olarak kullanılabilecek kayıt ve raporların başlıcaları; ilgili kanun, tüzük ve yönetmelikler; teftiş ve denetim raporları; yöneticilerin dönem sonu raporları; personele ilişkin yazışmalar; siciller, şikayetler ve dilekler; araştırma ve inceleme raporları; toplantı karar ve tutanakları; disiplin olay ve kararları şeklinde sıralanabilir. Kayıt ve raporların incelenmesiyle, çalışmaların durum ve sonuçları hakkında güvenilir veriler elde edilebilir. Ancak, tek başına bu yolla problem alanlarıyla ilgili nedenleri tespit etmek ve hizmet içi eğitim gereksinmesini belirlemede yeterli veri sağlamak güç olabilir.

- **Grup toplantılarının düzenlenmesi;** Grup toplantıları, bireysel olarak çözümlenemeyen sorunlara çözüm yolu aramak üzere iki veya daha fazla ilgilinin bir araya getirilerek çalışmasıdır. Bir kurumda mal ve hizmet üretiminde görevli ve sorumlu olanların bir araya getirilerek, sorunları analiz etmeleri ile HİE gereksinmesi

belirlenebilir. Küçük grup toplantıları problemin boyutlarının belirlenmesinde faydalı olabilecek bir tekniktir. Ancak iyi bir yönetim becerisi gerektirir.

- Görüşme (mülakat) yapılması; Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde yaygın olarak kullanılan tekniklerden biridir. Bu yöntem, belirli bir amaca yönelik olarak iki kişinin yüz yüze gelerek yaptıkları konuşmalar olarak tanımlanır. Görüşme tekniği, öğretmenlerin cevaplama oranlarını oldukça artırması, yöneltilen soruların yanlış anlaşılması ihtimalini azaltması, toplanan bilgilerin güvenilir olması, fikirlerin rahatça açıklanmasına olanak sağlaması açısından oldukça yararlı görülür. Ancak, bu tekniğin fazla zaman alması, iyi bir görüşme bilgi ve becerisi gerektirmesi, öğretmenlerin isimlerinin gizli tutulması garantisi verilmediği zaman güvenilir cevap alma zorluğunun olması gibi dezavantajları da bulunmaktadır.

Görüşmelerde, genellikle, görüşmenin türüne göre değişen ayrıntılarda hazırlanmış bir kılavuzdan yararlanılır. Görüşme kılavuzu, görüşmecinin uyması gereken önemli kuralları hatırlatıcı, görüşme sorularını belli bir sırada içeren ve gerektiğinde kayıt işlemlerini de kolaylaştıracak biçimde hazırlanmış bir listedir (Akt: Erişen, 1997:38).

-Anket uygulanması; yazılı iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Anketler, veri toplamada yaygın olarak kullanılan araçlardır. Bu teknik, genellikle kullanılan araç adı (anket, test..) ile de anılır. Bu tekniğin, diğer tekniklere oranla, görünüşte “kolay” ve “ucuz” oluşu, daha çok tercih edilmesindeki en önemli nedenlerdendir.

Anketler, bir konuda kişilerin bildiklerinin ne derecede doğru olduğunu ölçmekten çok bir konu veya sorun hakkında bildiklerini, tepkilerini, ihtiyaçlarını, dileklerini belirlemek üzere hazırlanır ve uygulanır. Bireylerin anket sorularına verdikleri cevaplarla kişilikleri arasında ilişki kurmaya yönelik, bireyi tanımaya yarayacak özelliklerle ilgili sorular da hazırlanabilir. Sorular, amaçlara uygun olarak veri sağlayacak şekilde kapalı veya açık uçlu olarak hazırlanabilir.

- **Gözlem yapılması**; belli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şarta ait bilgi toplamak için belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleyiştir. Gözlem yapacak olan uzmanın, öğretmenin görevini iyi bilmesi gerekir. Gözlemler ihtiyaçların belirlenmesinde güvenilir olmalarına rağmen çok zaman almalarından dolayı ihtiyaç belirleme araştırmalarında genellikle tercih edilmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik olarak yapılan bir gözlemde genellikle sınıfta bir gözlemcinin var olması yapay durumların oluşmasına neden olur. Bu durum da gözlemin dezavantajlarından biridir. Ancak gözlemci, sınıfın güvenini kazanır ve sınıfın bir üyesi gibi davranırsa bu olumsuzluk ortadan kalkabilir.(Erişen, 1998).

Yukarıda belirtilen yaklaşımların ve tekniklerin dışında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkili ve verimli olarak planlanabilmesi için Ryan (1987) tarafından ihtiyaç belirleme modeli geliştirilmiştir. Bu model üç aşamadan oluşmaktadır (Ryan, 1987:67):

İhtiyaç Belirleme Modeli

I. Aşama:

Bu aşamada, hangi özelliklerin, standartların veya konuların çalışmanın odak noktasını oluşturacağı; finansman, personel gibi gerekli kaynaklar; çalışma için ihtiyaç olabilecek izinlerin alınması; çalışmanın sonuçlarından etkilenecek kişilerle temasa geçilmesi belirlenir. Ayrıca; ihtiyaç belirleme çalışmasını yürütmek için gerek maksimum sayıdaki grup belirlenir ve olabilecek en demokratik yöntemlerle oluşturulan gruptan temsilci uzmanlar seçilir.

II. Aşama:

I. aşamada seçilen temsilcilerle toplantılar düzenlenir, ihtiyaç duyulan istatistikçi, sekreter gibi yardımcı personeller seçilir, temsilci gruplar ile beyin fırtınası yapılarak farklı düşünceler, amaçlar ortaya konulur. Elde edilen bilgiler doğrultusunda ihtiyaç belirlemede yer alması gereken problemler kararlaştırılarak veri toplama sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler kararlaştırılır ve verilerin dağıtımı ile toplanması planlanır. Bu aşamada son olarak zaman çizelgeleri belirlenerek temsilci üyelere onaylatılır.

III. Aşama:

Son aşamada ise veriler toplanıp düzenlenir, analiz ve yorumlamaları yapılır. Son olarak da gelecekteki ihtiyaçlar belirlenip düzenlenir.

Ryan, bu model ile birlikte öğretmenlere yönelik yapılacak bir ihtiyaç belirlemede veri kaynaklarının öneminden ve güvenilir olması gerekliliğinden bahsetmiştir ve farklı veri kaynakları sıralamıştır. Bunlar; yöneticiler, deneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve uzmanlardır (Ryan, 1987:69).

Bu tez çalışması için de yukarıda belirtilen veri toplama tekniklerinden betimleme yaklaşımına dayalı olarak görüşme ve anket teknikleri kullanılmış ve veri kaynağı olarak da öğretmenlerden yararlanılmıştır.

2.3.6.3. Hizmet İçi Eğitim Bütçesinin Hesaplanması

Varzey ve Chasswas'e (1974) göre, bir kurumda HİE'in planlanması ve uygulanması için karar verme durumunda olan yönetici, yapılacak eğitimin maliyeti hakkında gerekli verileri sağlamış olmalıdır. HİE birimini kurmak veya geliştirmek, yetiştirme programlarını hazırlamak ve uygulamaya koymak üzere var olan olanakların yeterli olup olmadığı, gereksinme duyacağı parasal ve diğer kaynakları belirlemek gerekir. Eğitim plancısı ve yöneticisi tarafından elindeki farklı durumlar arasında seçim yapılması kuşkusuz bu seçimlerin faaliyetle ilgili doğru değerlendirmelere dayandırılması zorunludur (Çev. Serin,1974: 46).

2.3.6.4. Hizmet İçi Eğitimin Planı

HİE Planı, bir kurumun uzun süreli HİE etkinliklerini kapsayan tasarımıdır. Plan süresi genelde beş yıl veya katları olarak alınır ve takvim yılları ile belirlenir. Uzun süreli HİE planının yapılması yararlı olur. Ancak, aşağıdaki iki önemli nedenle kısa süreli, yıllık olarak hazırlanır ve uygulanır (Taymaz, 1997: 60).

- Kurumlarda genellikle uzun süreli genel işletme planları yoktur. HİE planının kurumun üretim ve insan gücü planlarına uygun olarak tasarlanması gerekeceğinden, bu tür planlar bulunmaması nedeniyle HİE planları yıllık olarak hazırlanır.
- Kurumların bütçeleri genellikle yıllık olarak hazırlanır ve kamu kuruluşlarının harcamaları yıllık bütçe kanunları hükümlerine göre yapılır. Planın uygulanmasında önemli olan faktörlerden biri finansman kaynaklarıdır. HİE planının uygulanması yıllık olarak belirlenen bütçeye bağlı olduğundan HİE planları da yıllık olarak hazırlanır.

2.3.6.5. Hizmet İçi Eğitimin Programlanması

HİE ihtiyacının belirlenmesi ve planının yapılmasından sonra eğitim programlarının hazırlanması gerekir. HİE’de yapılacak olan öğretim, personelin çeşitli konulardaki istek ve ihtiyaçlarını en iyi bir şekilde giderecek nitelikte hazırlanmalıdır. Her ne kadar HİE’in planlanması ve ihtiyacının belirlenmesi gibi hazırlık çalışmaları sırasında yapılacak hata veya eksiklik, gelecekteki uygulamanın verimi üzerine etki yapsa da, bu aksaklıkların HİE programlanması ve nihayet yönetimi sırasında alınacak olumlu tedbirlerle giderilmeleri mümkündür (Özdemir ve Yalın, 1998: 41).

HİE programlanmasında dikkat edilecek nokta; yetiştirilecek personelin seçimi, öğretici olacak personelin seçimi, uygun yer ve ortamın sağlanmasıdır. Ayrıca ayrıntılı ders planları hazırlanarak değerlendirmenin nasıl gerçekleştirileceğine karar verilmelidir.

2.3.7 Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim Çalışmaları

Türkiye’de öğretmenlere yönelik HİE’den Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun amir hükümleri gereğince Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmenlerin işte verimliliklerini arttırmak, bilgi ve görgülerini yenilemek, hizmet içi faaliyetlerini düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmek görevi, Millî Eğitim Bakanlığı’nın 30.11.1960 tarih ve 17891 sayılı emriyle Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu”na verilmiştir (MEB, 2006: 7-8).

Türkiye’de Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun yürürlüğe girmesinden sonra 01.07.1966 tarih ve 40698 sayılı onayla müstakil Eğitim Birimi Müdürlüğü haline getirildi. Hizmetin çeşitliliği ve genişliği dikkate alınarak Eğitim Birimi’nin, 1974 yılında Başbakanlığın da olumlu görüşü ile “Personel ve Organizasyon Geliştirme Genel Müdürlüğü” olarak teşkilatlanması kararlaştırılmıştır ve 1974 yılında bütçe kanununa girmişse de gerekli kadro sağlanamadığından, sonuç alınamamış ve genel müdürlük olamamıştır. Personelin hizmet içinde yetiştirme işlemlerinin çeşitli dairelerce yapılması, 657 Sayılı Kanun’un 215. maddesinde istenen bütünlüğe uymadığından, HİE faaliyetlerinin merkezi bir birim tarafından yapılması öngörülmüştür. Bakanlık makamının 27.11.1975 tarih ve 43088 sayılı onayı ile 657 Sayılı Kanun’un 78. maddesi kapsamına giren, yetiştirilmek amacıyla yurt dışına gönderileceklerin, Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen, yurt dışı bilgi görgü artırma ve üst öğrenim faaliyetleri de Eğitim Birimi Müdürlüğü’ne verilmiştir. İş hacmi ve hizmet verdiği alanın genişlemesi sonucu, bakanlık makamının 26.12.1975 tarih ve 5-209/2166 sayılı onayı ile Eğitim Birimi Müdürlüğü “Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” olarak teşkilatlandırılmıştır. Daha sonra, Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nın “Hizmet İçi Eğitim Genel Müdürlüğü” olarak teşkilatlanması 25.02.1981 tarih ve 0001-84-351 sayılı makam onayı ile uygun görülmüştür. Hizmet İçi Eğitim Genel Müdürlüğü 26.02.1982’de ve bağımsız daire başkanlığı statüsüne dönüştürülür. 179 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin 29. maddesine göre Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı;

(a) Bakanlık personelinin yurt içinde veya yurt dışında HİE yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleriyle ilgili bütün görev ve hizmetleri yapmak,

(b) Diğer kurum ve kuruluşların HİE merkezlerinin faaliyet ve hizmetlerinin düzenlenmesini yönlendirmek ve yardımcı olmakla görevlendirilmiştir.

30.04.1992 tarih ve 3797 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı’nın teşkilat ve görevleri hakkında kanun ile Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Bakanlık Merkez Teşkilatı’nın yardımcı birimleri arasında gösterilerek; Bakanlık personelinin yurt içinde veya yurt dışında HİE yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütmekle yükümlü kılınarak bugünkü yapısına kavuşturulmuştur. Millî

Eğitim Bakanlığı yıllık merkezi HİE planı, Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinin 8. maddesinde tanımlanan “Eğitim Kurulu”nun belirlediği esaslara göre; merkez ve taşra teşkilatının görüşleri alınarak Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Planlama Kurulu tarafından hazırlanmıştır. Bu plan Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı, üniversiteler, diğer kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliği yapılarak uygulanır. 1993 yılında bir bakanlık genelgesi ile valiliklere mahalli olarak kendi illerinde görevli öğretmen ve diğer personelin HİE’lerini planlama ve uygulama yetki ve sorumluluğu verilmiştir. Bu hususta yapılacak çalışmalar daha sonra 1994 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği” ile belirli esaslara bağlanmıştır (MEB, 2006: 7-8).

HİE faaliyetleri eğitim kurulu tarafından yürütülür. Eğitim kurulu Bakanlığın hizmetiçi eğitimle ilgili genel politikasını belirlemek amacıyla kurulur. Eğitim Kurulu Müsteşar veya görevlendireceği yardımcısının başkanlığında bakanlık merkez teşkilatı birim amirlerinden oluşur. Eğitim Kurulu her yıl bir defa Eylül ayında olağan, gerektiğinde başkanın çağrısı üzerine olağanüstü toplanır. Eğitim kurulunun görevleri ise; bakanlığın HİE ilişkin genel politikasını belirlemek, HİE ihtiyacın saptamak ve HİE faaliyetlerinin sonuçlarını değerlendirmektir. İhtiyaç belirleme ise ilgili birimlerin görüş ve teklifleri, Bakanlık Müfettişleri ve yönetici raporları ile araştırma sonuçları dikkate alınarak, Daire Başkanlığınca yıllık hizmetiçi eğitim planı hazırlanır ve makam onayı alındıktan sonra uygulanır. Her türlü hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılacak kişiler ve sayıları, faaliyetin yapılacağı eğitim merkezleri, faaliyet tarihi ve süresi, faaliyetlerde uygulanacak öğretim programı, bu faaliyetlerde görevlendirilecek eğitim yöneticileri, yönetici yardımcıları ve eğitim görevlileri Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca tespit edilir (MEB HİE Yönetmeliği).

Türkiye’de üniversitelerde uygulanan öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurulu arasında bir takım işbirlikli çalışmalar sürdürülür, 1998 yılında uygulamaya konulan “Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması” projesi bu alanda bir ilerlemenin sağlanmasında önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Ayrıca, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında belirlenen Müfredat Laboratuar Okullarında (MLO) okul

merkezli HİE çalışmalarının başlatılması, iş başındaki öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesine dönük atılmış çok önemli bir girişim olarak değerlendirilebilir (Çetinkaya ve diğ, 1999).

2012 yılından itibaren MEB yeni bir yapılanma süreci başlatır. HİE Daire Başkanlığının yerini Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı almıştır. Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması amacıyla yapılan değişiklikte; il, ilçe, eğitim bölgesi ve okul odaklı faaliyetlerin düzenlenmesi, gerçekleştirilecek eğitimlerde nicelikten ziyade niteliğe önem verilmesi, merkezi olarak düzenlenecek eğitimlerde üst düzey eğitimler ile eğitici eğitime yönelik faaliyetlere öncelik verilmesi ve hizmetiçi eğitimlerin tüm personele ulaştırılması amacıyla uzaktan eğitim yöntemlerine ağırlık verilmesi temel politikalar olarak belirlenmiştir. Bakanlık personelinin eğitim ihtiyacı; personelin talepleri, mevzuat zorunlulukları, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, yönetici raporları, denetim raporları, araştırma sonuçları, kurul önerileri, düzenlenen anketler, bakanlık birimleri ve kurumlarının ihtiyaçları, kalkınma planları, hükümet programları, şura kararları, eylem planları ve diğer üst belgeler dikkate alınarak belirlenmektedir. Yıllık hizmetiçi eğitim planları merkezi, il milli eğitim müdürlüklerince de mahalli olarak hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Personelin TC Kimlik numaralarını kullanarak, internet üzerinden hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yapmış oldukları başvurular aynı sistem içinde elektronik olarak değerlendirilmektedir. Faaliyetlere ait tüm evrak akışı bu sistem üzerinden yapılmaktadır. Planlanan hizmetiçi eğitim faaliyetleri öncelikle, Daire Başkanlığımıza bağlı, 1524 yatak kapasitesi ile konaklama imkânlarına sahip 7 (yedi) hizmetiçi eğitim enstitüsünde gerçekleştirilmektedir. Enstitülerde kapasitenin yeterli olmadığı durumlarda diğer okul ve kuruluşların imkânlarından da yararlanılmaktadır (<http://hedb.meb.gov.tr>. 18.03.2013).

HİE'e katılmak, eğitim faaliyetlerinin amaç ve özelliğine göre isteğe bağlı veya zorunludur. Ancak katılımcıların listesi onaylandıktan sonra çağrılanlar ilgili eğitim faaliyetlerine katılmak zorundadır. Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinden hizmet içi eğitime katılanlarla ilgili mevzuata göre değerlendirme puanı verilmektedir.

Bazı durumlarda öğretmenlerin HİE görmüş olması nakil ve atama işlerinde emsallerine göre avantaj sağlamaktadır. HİE faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde, bakanlık merkez ve taşra teşkilatı, üniversiteler, diğer kamu ve özel kurum/kuruluşlarıyla iş birliği yapılmaktadır. Yabancı dil konularında yabancı kültür merkezlerinin teknik desteğinden yararlanılmaktadır (MEB, 2006: 7-8).

Fakat yapılan birçok araştırma ve çalışma büyük çapta insan gücü, zaman, enerji ve paraya dayanan bu faaliyetlerin amaçlarına tam olarak ulaşamadığı, gereksinimleri karşılayamadığı, etkinliğinin artırılmasına ihtiyaç duyulduğu ve daha işlevsel hale getirilmesinin beklenildiği sonucunu ortaya koymaktadır (Özyürek, 1981; Baykan ve diğerleri, 1987; Boydak, Özan ve Dikici, 2001; Şen, 2003; Yılmaz ve diğerleri, 2004). Özellikle merkezi düzeyde organize edilen ve yıllık faaliyet planlarında belirtilen farklı alanlardaki kursların sınırlı sayıda katılımcıya yönelik olması, ülkenin değişik bölgelerinde, farklı fiziksel ve sosyal şartlara sahip okullarda çalışanların, merkezden yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinden faydalanmasını güç, hatta imkânsız hale getirmektedir (Kaya ve diğerleri, 2005).

2.3.8 Dünyada Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı

Dünyanın pek çok ülkesinde, eğitim sisteminin iyileştirilmesi için öğretmenlerin gelişimine yatırım yapmak, akademik başarının lokomotifleri olarak görülmektedir. PISA (Programme for International Student Assessment) ve TIMSS (Third International Math and Science Study) gibi uluslar arası değerlendirme sistemlerinde yüksek başarı oranını yakalayan ülkelerin, öğretmenlerin mesleğe girişte ve kariyerleri boyunca uzmanlıklarının artırılmasına büyük önem verdikleri görülmektedir (Aydın, 2010: 52).

Amerika Birleşik Devletleri

Öğretmenlerin alacağı HİE'yi eyaletler kendi bölgelerine göre belirlemektedir. Alınacak HİE'ler resmi nitelikte kurslar ve seminerler şeklindedir. ABD'de öğretmenlerin aldığı seminer ve kurslar, ücretlerinde artış olmasını sağladığından katılımlar da yoğun olmaktadır. Seminerler, normal sınıflarda özürü öğrencileri eğitime, alt gelir grubundaki öğrencilerin eğitimi, ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin eğitimi gibi konularda düzenlenmektedir. Ayrıca diğer okulların ziyaret

edilmesi, okullarda öğretmenler için uzmanların getirilip konferanslar verilmesi, kişisel sıkıntılar için de danışmanlar sağlanması şeklinde HİE'ler verilmektedir. HİE 'ler genellikle yüksek öğretim kurumlarınca yapılmaktadır. Ayrıca yerel okul bölge idarelerinin danışmanları tarafından da düzenlenmektedir. ABD'de öğretmenlerin HİE' i alabilecekleri öğretmen eğitimi merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezlerde kapsamlı bir biçimde eğitilebilecekleri; görsel işitsel kaynaklar kısmı, öğretim materyallerini kullanma geliştirme salonları, referans kitaplığı, sempozyum ve konferans salonları bulunmaktadır. Okul idareleri, öğretmenlerin HİE alanındaki yapacakları masrafları karşılayıp onları resmi izinli saymaktadırlar. Ayrıca eğitimle ilgili başka birimlerdeki çalışmalarını da teşvik etmektedirler. ABD'de HİE'e katılım oranı oldukça yüksektir. Bunun nedeni hem ücretlerindeki artış hem de öğretmenlikte devam edebilmeleri için gerekli olmasıdır (MEB, 2006: 86).

HİE'e katılıp başarılı olan öğretmenlerin maaşları arttırılmaktadır. Birçok okul kurslara katılımı özendirmek için harcamaları kendisi karşılamaktadır (Özyürek, 1981:45).

ABD'de HİE etkinlikleri için yapılan harcamalar eğitim sistemi için yapılan toplam harcamaları geçmektedir. Bu da HİE'ye verilen önemin bir göstergesidir. 1990'lı yıllara kadar 30 milyar dolar olan HİE harcamaları 1990'lı yıllarda 44 milyar dolara çıkmıştır (Erdoğan, 1997: 67).

Almanya

Almanya'da HİE devlet tarafından desteklenen birimler tarafından (Devlet yüksek okulları, Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri, İl Eğitim Müdürlükleri) gerçekleştirildiği gibi vakıflar, yayın evleri, sendikalar ve kiliseler tarafından da düzenlenmektedir. HİE'ler zorunlu olabildiği gibi isteğe bağlı olarak da gerçekleşmektedir. Başvurular belirli tarihlerde gerçekleşir. Eğitimler ders saati ile çakıştığı durumlarda okul müdürlüklerinden izin alınır. Zorunlu HİE'ler; eğitim alanındaki yeni görevlerde, yeni uygulanan öğretim programının tanıtımı için bir de din eğitimi için gerçekleşir. Alınan HİE'ler terfilerde önemli bir yere sahiptir ve öğretmenlerin eğitimdeki gelişmeleri takip edebilmesi ve uygulaması için de önemlidir.

Almanya’da HİE farklı kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirildiğinden masrafların karşılanmasında da farklılıklar olmaktadır. Sendikalar, dernekler, sosyal kuruluşlar masrafları üstlenmezken, kilise ve yayın evleri masrafların bir kısmını ya da tamamını üstlenirler (MEB, 2006:147-148).

Devlet tarafından gerçekleştirilen HİE faaliyetleri uzmanlaşmış enstitüler tarafından gerçekleştirilmektedir. Uzun süreli kurslarda, kalacak yer ve diğer masraflar enstitüler tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin gelişme ve değişimlerden haberdar olması ve kendilerini yenileyebilmeleri için düzenlenen hizmet içi programlarına katılım oldukça yüksektir. Bunun nedeni, zorunlu eğitimin olması, isteğe bağlı eğitimin de öğretmenlere sağladığı teftiş puanları, terfi durumları gibi resmi yararlarıdır (MEB,1995:27).

HİE Merkez Kuruluşu, ülkenin her yerinde HİE den sorumludur. Başka bir deyişle, merkezi ve bölgesel HİE kursu örgütleri arasında genellikle düzenlilik vardır. HİE kursları ilgili gruplar arasındaki örgütlenme sayesinde yürütülür. Bazı eyaletlerdeki HİE kuruluşları, HİE kurslarının düzenlenmesi, uygulanması ve okul müfettişliği danışmanları için geçerli olan sonraki değerlendirmelerde yardımcı olsalar da, aslında okullardaki HİE, okullar tarafından özel olarak düzenlenir. Bazı eyaletlerde Eğitim ve Kültür Bakanlığı, okulların yardımıyla kursların içeriği ve tarihleri hakkında bilgilendirilir. Diğer eyaletlerde ise, okullardaki HİE faaliyetleri, okul müfettişliğiyle eyaletlerin merkez kuruluşuna sunulur. Eğitim kursları, kiliseler ve kapalı alanlarda da verilebilir. Bazı eyaletlerde, eğitimin verileceği mekânların, okul müfettişliği tarafından kabul edilmesi gerekir. Üniversiteler ve eşit statüdeki yükseköğretim kurumları öğretmenler için ekstra eğitim kursları açmışlardır HİE kurslarına kabul kriterleri, ilgili Eğitim ve Kültür Bakanlığı, HİE kuruluşları ve diğer HİE organizatörleri tarafından düzenli olarak yayımlanan ilgili kurs programında belirtilir. Kurslar, genellikle belli bir alan ve düzeydeki öğretmenlere, belli konularda eğitim niteliği olan veya özel bir bölgeden gelen öğretmenler gibi, özel hedef gruplarına, merkezi, bölgesel ve yerel düzeyde verilebilir (Eurydice.org, 2001/2002a: 131).

HİE kapsamında bulunan konuların çeşitliliği oldukça geniştir. Eğitimin içeriği okullardaki branşlar, okul türleri ve öğretim hedefleri ile ilgili prensipleri, çalışma sürecini, bugünkü temel meseleleri ele alan dersleri ve yeni konuları içerir. HİE merkezleri özellikle idarecileri, danışman öğretmenleri, bölüm başkanlarını ve okul yönetiminde çalışanları eğitmeyi hedefler. Bazı bölgelerde hizmet içi eğitimin ana hedef grubu öğretim personelidir ve bu personelin ihtiyaçlarına yönelik HİE programlarını organize etme ve denetleme görevleri vardır (Eurydice.org, 2001/2002a: 132).

HİE kursları, uzaktan eğitim kursları olarak da mevcuttur. Okullar içindeki HİE faaliyetleri, genellikle öğleden sonraları ve akşamları düzenlenir. Ayrıca bir okul yılında, yarım günden birkaç güne çıkan tam günlük kurslar da düzenlenebilir. Bölgesel kurslar da bir gün süreli, tam gün serileri halinde, öğleden sonra ve akşam vakitlerinde veya haftada birkaç defa olacak şekilde düzenlenebilir. HİE programına katılan öğretmenler, genellikle başka bir unvanla nitelendirilmezler. Buna rağmen, personel dosyasında böyle sertifikalara sahip olanlar, bazı bölgelerde bazı HİE kurslarından dolayı ödüllendirilirler. HİE kurslarında bulunma, öğretmenler için mesleki bir unvan ve maaş bakımından bir etkiye sahip değildir. Ancak, düzenli olarak HİE'e katılmış olmak, okul müdürlüğü gibi yüksek mevkiler için yapılan başvurularda pozitif bir izlenim vermektedir (Eurydice.org, 2001/2002a: 133).

Fransa:

Merkezi bir eğitim sistemine sahip Fransa'da, Milli Eğitim Bakanlığı üniversitelerle iş birliği yaparak öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçmesini sağlamaktadır.

Fransa'da 'Uzaktan Eğitim Merkezi' bulunmaktadır. Öğretmenleri diploma ve sertifika için bitirme sınavlarına hazırlamaktadır. HİE, yasalarla Fransa'da zorunlu hale getirilmiştir. Her ilkokul öğretmeni meslek yaşamı boyunca, toplam 36 haftalık hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmak zorundadır. Bu süre bir yıllık eğitime denktir. 1969–1980 yılları arasında 200 bin öğretmenin HİE'i gerçekleştirilmiştir (Özyürek, 1981:38).

2002-2003 öğretim yılından itibaren ise ataması yapılan öğretmenler ilk yıllarında en az üç hafta ikinci yıllarında ise iki hafta HİE almaktadırlar. Academies tarafından verilen bu HİE öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçlarını göz önüne aldığı gibi Öğretmen Yetiştirme Enstitülerindeki (*IUFM'deki*) son yıldaki çalışmanın devamı şeklinde görülmektedir. Bu eğitime şunlar dahildir:

- Konu bilgisini sınıf ortamına adapte edebilmek,
- Sınıf yönetebilmek,
- Konu alanı hakkında ya da konu disiplinleri üzerinde meslektaşlarla işbirliği içinde çalışabilmek
- Sınıf aktivitelerini analiz edebilmek (Eurydice European Unit, 2002).

Finlandiya:

(Fin Milli Eğitim Kurulu /NBE- National Board of Education), OPE.FI olarak anılan öğretmenin ve öğretim personelinin hizmet içinde yetiştirilmesini sağlayan bir program başlatmıştır. ICT (bilgi iletişim teknolojileri) diye adlandırılan bu beceri 3 bölüme ayrılmaktadır. Öncelikle bunlar yüksek lisans eğitimini kapsar, yani daha genç yastaki öğrencilerin eğitiminde uygulanacak standart öğretimdir. Öğretmenlerin temel ICT becerisi buldukları bölgeye göre değişiklik arz edemez. Bu program okul öncesi, orta, lise ve meslek okullarındaki öğretmenleri içerir. Öğretmen, kendi okulunda kendi öğretim materyalleriyle normal çalışma hayatının içinde, ileri eğitim programına katılmış ve burada pedagojik, teknik hünelerle donatılmış meslektaşlarınca eğitilirler. NBE, özel öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili giderleri bazı değişik eğitim kuruluşlarıyla ortak karşılamaktadır. Ayrıca NBE, değişik öğretim materyalleriyle bu projeyi desteklemektedir. Katılımcıların tamamının internet yoluyla ulaşabileceği bu materyaller ücretsizdir. Özel öğretmenler kendi çalışmalarını için gerekli özel donanımları kendileri edinirler. Finlandiya'da öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%94) tam gün çalışan belediye memurudur. Gerek orta, gerekse lise ve meslek okullarındaki öğretmenler yılda en az 3 gün HİE'e katılmak zorundadır (OPE.FI-ICT, 2004).

İngiltere

Öğretmenler göreve başlarken yaptıkları sözleşme ile HİE almayı kabul etmişlerdir. HİE’i, yerel yönetimler belirlediği gibi okullar da ihtiyaçları doğrultusunda belirleyebilir. Hizmet içi eğitim almak kademe ilerlemelerinde, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde etkilidir. HİE’leri, üniversiteler ve alanlarında kendini ispatlamış eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilmektedir Her yıl öğretmenler okuldan bağımsız 5 gün hizmet içi eğitim kurslarına katılmakla sorumludurlar. Bu kurslar eğitim enstitüleri tarafından düzenlenir. HİE ile ilgili herhangi bir yasal düzenleme yoktur (Grunnskole, 2004).

Sürekli mesleki gelişim kavramı, çok geniş oranda personel gelişim faaliyetlerini kapsar. HİE faaliyetleri, belli bir okuldaki öğretmenlerin grup olarak çalışmaları, çok farklı okullardaki öğretmenlerin bir araya geldiği konferanslar veya toplantılar şeklinde olabilir. Grup öğretimi, iş yansıtması veya bireylerin daha geniş kapsamda yükseköğretimleri gibi bir çok faaliyet şeklinde sürekli mesleki gelişim eğitimi kendini gösterebilir. Yüksek lisans, doktora eğitimi de sürekli mesleki gelişim kapsamı içinde yer alır (Eurydice.org, 2003/2004: 217).

Singapur

Singapur’da genel olarak HİE faaliyetleri; çalışma saatleri içinde öğretmenlerin öğrenme ve işbirliği yapabilecekleri zamanlar sağlayarak, mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenliğin içine yerleştirilmiş sürekli çalışmalar haline getirilmesi ile öğretim uygulamaları ve programlarla ilgili kararlara öğretmenlerin de katılabileceği bir okul yönetim yapısı kurarak, yeni öğretmenlerin göreve başlatılması sürecinde aday öğretmenler ve mentor öğretmenler için zaman yaratarak ve mentor öğretmenlere düzenli eğitim programları sağlamak gibi hizmetler ile gerçekleştirilir. Singapur’da 1998’de kurulan “Öğretmen Ağı” aracılığı ile öğretmen merkezli gelişim çalışmalar yapılır. Devlet tüm öğretmenler için 100 saat eğitim sağladığı gibi haftada 20 saat öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmeleri, eylem araştırma projeleri geliştirmeleri yolu ile öğretimle ilgili sorunları araştırmaları ve çözüm yolları geliştirerek birbirleri ile paylaşımlarını sağlar (Aydın, 2010:52).

Norveç

Norveç'te öğretmenler zorunlu eğitim okullarında belediyeye ait yetkililer tarafından istihdam edilmektedirler. Çoğu öğretmen tam zamanlı çalışırken, geniş bir grup da, özellikle ilkokullarda, yarım gün çalışmaktadır. Her bir öğretim yılı öğretmene 5 günlük plan zamanı tanır, bu da çoğunlukla hizmet içi eğitimle kullanılır. Öğretmenin hizmet içi eğitime katılması yasalarla ödev haline getirilmiştir. Fakat öğretmenin yılda kaç gün HİE almak zorunda olduğu belirtilmemiştir (Grunnskole, 2004).

Japonya

Japonya'da öğretmen adayları, öğretmen olabilmek için genel kültür, alan ve meslek bilgilerini içeren ve yılda üç defa yapılan bir yeterlik sınavına alınmaktadır. Bu sınavı geçen adaylar, ayrıca görüşme ve uygulama sınavına da tabi tutulmakta, bu sınavlarda başarılı olan adaylar, stajyerlik dönemine alınmakta ve altı aylık bu süreyi tamamlayanlar kamu görevlisi hakkını kazanıp asil öğretmen olarak atanmaktadırlar. Öğretmenler ulusal, yerel ve belediyeler düzeyinde örgütlenmiş birimlerce HİE faaliyetlerinden geçirilmektedir. Bu eğitim; kurslar, seminerler, lisans tamamlama ve lisansüstü eğitim şeklinde yapılmaktadır. HİEin amacı; öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmektir (Semerci, 2000).

Japonya'da HİE zorunlu olmamakla birlikte yöneticiler, öğretmenlerin bu programa katılmalarını istemektedir. Öğretmenler derslerini aksatmamak ve okul müdüründen izin almak kaydıyla eğitim yapabilir. Ayrıca öğretmeni atayanın göstereceği bir eğitim kurumunda araştırmalara katılarak, eğitimlerini sürdürebilir. Ancak HİE programlarına katılım normal olarak bir ücret artışıyla ödüllendirilmez.

Üniversitelerin HİE'e katkısı, özellikle lisansüstü eğitim kurumları ile gerçekleştirilmektedir. Eğitim Personeli Eğitim Konseyi 1970'lerden itibaren gerek tüm öğretmen yetiştirme sistemine gerekse HİE konularına ilişkin çeşitli araştırmalar ile

incelemeler yapmış ve öneriler getirmiştir. Bunun sonucunda 1977'den beri öğretmenlerin niteliğini yükseltmek için, yeni öğretmenlere yönelik HİE çalışmaları yoğunlaştırılmıştır. Ayrıca salt öğretmenlerin HİE'lerini gerçekleştirecek Öğretmen Eğitimi Üniversiteleri açılmıştır. Yine 1985'den bu yana öğretmenler HİE amacıyla yurt dışına gönderilmektedir (Saracaloğlu,1992).

Danimarka

Resmi olarak HİE ile ilgili yönetmelik bulunmamaktadır. Bakanlıklar, belediyelerin ve okul idareleri ile öğretmenlerin isteği doğrultusunda eğitim vermektedirler. Eğitimi verirken de Seminaryumlar (öğretmen okulları), üniversiteler ve sendikalarla işbirliği yapmaktadırlar. Eğitimler genellikle öğretim yılı içerisinde gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin programları alınacak kurslar dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Uzun süren eğitimlerde öğretmenin yerine, dersi aksatmamak için, vekil öğretmenler getirilmektedir. Teknoloji, kütüphane eğitimi, okulda danışmanlık, fizik, kimya, ev becerileri zorunlu HİE konularıdır. Bunun dışındaki eğitimlere katılmak isteğe bağlı gerçekleşmektedir. Zorunlu olmamasına rağmen öğretmenlerin %40'ının eğitime katıldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin katılım giderleri okul ve devlet tarafından karşılanmaktadır. Ayrıca yatılı eğitim merkezleri bulunmaktadır. Alınan kurslarla öğretmenler değişik alanlarda da görev yapabilmektedirler. Danışmanlık kursunu alan bir öğretmen, okullarda rehberlik hizmeti verebilmektedir. Yönetici olabilmek için de kurslara katılma şartı aranmaktadır (MEB, 2006:222).

Rusya

Rusya'da öğretmene yönelik sürekli bir HİE programı söz konusudur. Her büyük şehirde, o şehre ve bölgeye hizmet veren "öğretmenler için HİE enstitüsü" vardır. Programlar; seminerleri, her alandan öğretmene yönelik ve belli aralıklarla sunulan birkaç haftalık uygulamalı anlatım ve benzeri etkinlikleri içerir. Okul müdür ve yardımcıları da her 5 yılda bir üniversite veya yüksek öğretim enstitüleri tarafından özel

bölümlerde düzenlenen HİE kurslarına tabi tutulurlar. Tüm öğretmenler için hizmet içi eğitim programı tipik olarak psikoloji ve eğitim konularının yanı sıra kendi alanlarındaki kursları ve genellikle de bilgisayar eğitimini içerir. Okul döneminde programın aşırı yüklü olması onlara bağımsız çalışma yapmaya çok az zaman ve enerji bıraktığı için bu programlar tüm öğretmenler için çok önemlidir (Türkoğlu, 1998).

İsrail

Hizmet içi programlarda isteğe bağlı eğitim verilmektedir. Verilen eğitim resmi ve özel kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Bakanlık, öğretmen sendikaları ile üniversiteler ve öğretmen kolejleri ile iş birliği içinde hareket etmektedir. Eğitim alan öğretmenlerin maaşlarında artışlar yapılmaktadır (MEB, 2006:349).

İsveç

HİE İsveç'te "Yeterlilik Gelişimi" adını almaktadır. Her okul kendi öğretmenine hizmet içi eğitim vermekle yükümlüdür. Öğretmenler eğitim almak istedikleri konularda okul müdürüne istekte bulunurlar. Yılda birkaç kez okul müdürleri kendi bünyesinde eğitim vermektedirler. Okul Kanunu'na göre her belediye ve il genel meclisi, eğitim veren personele yeterlik gelişimi konusunda eğitim vermekle yükümlüdür. İsveç'te mahalli yönetim söz konusudur, belediyeler 1990 yılında merkezi yönetimden ayrılmıştır dolayısıyla okullar da belediyelere bağlıdır. Her belediyeye devlet bütçesinden toplu ödenek verilir belediyeler de harcamalarına kendileri karar verirler. Belirli bir hizmet içi eğitim konuları yoktur, çeşitli alanlarda hizmet içi eğitim verilir ancak ağırlıklı olarak, pedagojik eğitim ile yabancı öğrencilerin kültürlerini anlamaya yönelik eğitimlerin fazla olduğu dikkat çekmektedir (MEB, 2006:357).

Her öğretmenin yılda 104 saat HİE alması gerekmektedir. Bu eğitimin 1/3'ü, yaklaşık 5 günü okul tarafından, geri kalan kısmının ise öğretmenin inisiyatifi ile ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitim alarak tamamlaması gerekir. Öğretmenlerin

ihtiyaçlarına yönelik olarak genelde ğretmen yetiştiren enstitü, fakülte gibi kurumlar HİE verirler. Öğretmenler okul dışında gerçekleşen bu eğitimlerinde okuldan izin alırlar ve bu eğitim süresince maaşları ödenir (ver, vd. 2005: 21).

HİE kurslarına katılmış olmak otomatik olarak maaş artışı getirmez, ancak bireysel olarak maaşlara karar verilirken ek vasıflarda göz önünde bulundurulur ve eğer okul müdürü öğretmenin bu gelişimi ortaya koyduğunu karşılıklı gelişim görüşmesinde olumlu olarak değerlendirirse, genelde maaşta belli oranda artışı yapılır. İleri eğitim öğretmenlerin başka bir kademedede ğretim yapma olanağı bulmalarını da sağlar (Eurydice.org, 2002/2003c: 89).

Güney Kore

Güney Kore ilk ve Ortaöğretim Kanununda ğretmenlik mesleğinin sınıflandırılması ve niteliğine vurgu yapılmaktadır. Bu yasaya göre öğretmenler; yardımcı ğretmen, danışman, kütüphaneci, öğretici ğretmen ve bakıcı ğretmen şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu ğretmenler en az 30 günlük (toplam 180 saat) HİE almak zorundadırlar. Öğretmenlerin HİElerdeki performansları terfilerinde ve ücret artışlarında etkili olmaktadır (<http://english.moe.go.kr>).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuyla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar tarih sırası göz önünde bulundurularak verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde araştırma konusu ile ilgili çalışmalar taranmış ve tarih sırasına göre verilmiştir. Araştırma konusu ile ilgili araştırma ve yayınlardan; veri toplama, verilerin işlenmesi ve değerlendirilmesi, analiz yöntemlerinde kullanılan yöntem ve teknikler ile ulaşılan sonuçların bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılması boyutlarında yararlanılmaya çalışılmıştır.

Cesur (2010) “Intel Öğretmen Programı Karma Modeli Hizmet İçi Eğitimi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde, Intel Öğretmen Programı karma hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerin, program hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Betimsel yöntem kullanılan bu çalışmada veriler anket ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın evrenini, Mersin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Intel Öğretmen Programı Karma hizmet içi eğitimi alan 387 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma ile, öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak göstermiş oldukları performansın, eğitim öğretim sürecine olumlu bir katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Intel Öğretmen Programı karma eğitimi alan öğretmenlerin öğrenme süreci içerisinde yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmayı pekiştirdikleri ve öğrenme ürünlerini oluşturmada teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Intel Öğretmen Programı hizmet içi eğitiminin yararlı olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Gültekin, Çubukcu ve Dal (2010), ilköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretim ile ilgili hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili olarak öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, yetişkinleri eğitime, okul-çevre ilişkilerini geliştirme yeterlik alanlarının tümünde eğitim gereksinimi duydukları bilgilerine ulaşılmıştır. Ayrıca bu ihtiyaçların öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metin ve Özmen (2010), fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışması için Artvin il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 30 fen ve teknoloji öğretmeni ile çalışmışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerin analizi sonucunda; öğretmenlerin performans değerlendirme ve performans değerlendirmede kullanılan anekdot kaydı, kontrol listesi, dereceli ölçek, dereceli puanlama anahtarı, ürün dosyası, akran ve öz değerlendirme formları gibi değerlendirme araçlarına yönelik HİE'e ihtiyaçları oldukları belirlenmiştir.

Çiftçi (2008) “ Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” başlıklı doktora tezinde; Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1960-2006 yılları arasında, müzik öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programlarını incelemek amacıyla ve bu programların öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını karşılama açısından nicelik ve nitelik yönüyle ne derece yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca; ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının hangi alan ve konularda ne derecede yoğunlaştığını, bu ihtiyaçların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre ne tür farklılıklar gösterdiğini belirlemek ve mevcut duruma göre çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak; incelenen dokümanların belirli boyutlarını tespit etmeye yönelik “Kontrol listesi”, öğretim elemanlarının görüşlerini almaya yönelik “Yarı yapılandırılmış görüşme formu”, müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen “Anket formu” kullanılmıştır. Araştırma

evrenini Türkiye genelinde görev yapan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; Türkiye’de müzik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimin nicelik ve nitelik açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin; alan, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür konularına ilişkin belirttikleri hizmet içi eğitim ihtiyaçları genel olarak orta düzeyde yoğunlaşmış ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasında, mesleki deneyim, hizmet içi eğitime katılma durumu, öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Çıfci (2008) “İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Programa Göre Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde; 2005-2006 ilköğretim programında yer alan konulara yönelik ilköğretim I. Kademe öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma evrenini Konya il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre; sınıf öğretmenleri kendilerini, 2005-2006 programının gerektirdiği etkinlikleri düzenleme, bilgi teknolojileri ve kullanımı, sınıf yönetimi, okul ve sınıf düzenlemesi ile ölçme ve değerlendirme boyutlarında yeterli görmekte-dirler. Öğretmenlerin herhangi bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kıldan ve Temel (2008) tarafından yapılan bir araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan bir hizmet içi eğitim etkinliğinin öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili görüşlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada öncelikle araştırmacılar tarafından eğitim hedefleri belirlenerek yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim programı okulöncesi öğretmenlerine beş haftalık bir sürede, üç oturumda olmak üzere on dört oturum boyunca uygulanmıştır. Eğitim programında çağdaş ve etkin öğrenme stratejileri kullanılarak öğretmenlerin aktif olmaları sağlanmıştır. Programın uygulanması sürecinde 5E öğrenme döngüsü kullanılmıştır. Bu öğrenme döngüsü içerisinde yer alan Giriş (Engage), Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Genişletme (Elaborate), Değerlendirme (Evaluate) sürecine özellikle dikkat edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğretmenlerine bilgi toplamak amacı ile “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretmen Görüşlerini Belirleme

Anketi” uygulanmıştır. Araştırmada hizmet içi eğitim programı sonucunda Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Yine bu araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmen görüşlerine etkisinin, öğretmenin demografik özelliklerine göre uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Akdüz (2006) “İlk ve Orta Dereceli Okullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, müzik eğitimi bölümlerinde verilen eğitimin, müzik öğretmenliği sürecindeki görünümünü saptayarak, müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara’da bulunan ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin %92’si hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Özellikle, müzik dersini planlama, uygulama ve değerlendirme, müzik eğitimi teknolojisi ile okul, aile ve çevre ilişkisi boyutlarında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karagöz (2006) “Orta Öğretim (Genel Lise) Resim-iş Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı’nca Düzenlenen HİE Faaliyetlerine Katılım Durumları ve Eğitim İhtiyaçlarını Karşılama Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, orta öğretim kurumlarında görevli resim-iş öğretmenlerinin, 2001-2004 yılları arasında MEB’in düzenlediği hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumları ve bu faaliyetler ile ilgili görüşlerini belirlemeyi ve hizmet içi eğitim ihtiyacı duyulan konuları saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 2005-2006 öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinde görev yapan 102 öğretmene uygulanan anket ile toplanmıştır. Araştırma sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- 2001-2004 yılları arasında, MEB tarafından düzenlenen HİE faaliyetlerine resim-iş öğretmenlerinin katılımının en çok olduğu yıl 2001 yılıdır.

- Araştırmaya katılan öğretmenler, 2001-2004 yılları arasında 43 farklı HİE faaliyetine katılmışlardır.
- Araştırmaya katılan öğretmenler, branşlarına yönelik yeterli sayıda HİE faaliyeti olmadığını düşünmektedirler.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, “İngilizce”, “Bilgisayarda desen tasarımı” ve “Sanat eğitiminde yeni yaklaşımlar” konularında HİE talep etmektedirler.

Uçar ve İpek (2006), ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin milli eğitim sistemimizde mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkararak hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılmakta olan sorunlar belirlemiştir. Araştırmanın evrenini Van il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gerekli gördükleri ancak eğitim sistemindeki hizmet içi eğitim uygulamalarını yeterince etkili bulmadıkları, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmediği bulgularına ulaşılmıştır.

Yıldız (2006) tarafından endüstri meslek liselerinde görevli atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada laboratuvar öğretmenlerinin, öğrenciyi tanıma, kişisel ve mesleki gelişim, öğrenme ve öğretme süreçleri, bilgi teknolojisi, özel alan öğretimi program bilgisi ve uygulama becerisi, sınıf yönetimi, gelişimi izleme ve değerlendirme noktalarında ne düzeyde bir hizmet içi eğitim ihtiyacı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tüm alanlardaki hizmet içi eğitim ihtiyacının orta düzeyde olduğu belirtilmekle beraber en yüksek düzeyde HİE öğrenciyi tanıma alanında bulunmuştur. Bunu kişisel ve mesleki gelişim izlemektedir.

Öztürk Akar (2005) “Ülke Genelinde Biyoloji Öğretmenlerinin HİE deneyim ve İhtiyaçları” başlıklı araştırmasında, Türkiye genelinde yedi coğrafi bölgeyi ele alarak, nüfus yoğunlukları farklı olan illerde çalışan biyoloji öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarını

belirlemeyi ve MEB bünyesinde gerçekleştirilen mevcut mesleki çalışmalarının etkililiğinin geliştirilmesi için önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından hazırlanan anket, 17 ilde genel lise, Anadolu liseleri ve özel/vakıf liselerinde çalışan 338 biyoloji öğretmenine uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; MEB bünyesinde biyoloji öğretmenleri için düzenlenen HİE etkinliklerinin, sayı, içerik, katılım ve uygulamalarda takip eden yöntemler açısından yetersiz olduğu, bu yetersizlikten dolayı da öğretmenlerin bireysel etkinliklere yöneldikleri belirtilir. Ayrıca farklı coğrafi bölgelerdeki öğretmenlerin ve farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin, HİE katılım fırsatlarının eşit düzeyde olmadığı, öğretmenler arasında çalıştıkları okul, il ve yakın çevresinde düzenlenen HİE etkinliklerine katılma eğiliminin olduğu belirtilir. Öztürk'ün araştırmasında ulaştığı diğer bir sonuç da öğretmenlik deneyimi 26-30 yıl arasında olan öğretmenlerin, çeşitli öğretim yeterlilikleriyle ilgili olarak kendilerini diğer öğretmenlere kıyasla daha yeterli bulmaları, genç öğretmenlerin daha fazla HİE ihtiyaçları olduklarını belirtmeleridir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin HİE programlarında edilgen konumdan etkin konuma gelmeleri, okul merkezli, öğretmenlerin ihtiyaçlarına öncelik verilen, üniversite-MEB işbirliğine dayanan HİE modelinin benimsenmesi, öğretmenler arasında etkileşimin ön planda olması, alan eğitimine yönelik etkinliklerin sık ve düzenli yapılması önerilerine yer verilmiştir.

Tekin ve Ayas (2005) “Kimya Öğretmenlerine Yönelik Bir HİE Kursunun Yansımaları: Akçaabat Örneği” başlıklı çalışmada, bir grup kimya öğretmenin çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımları hakkında öğretimsel bilgilerini geliştirmeyi amaçlayan bir HİE kursunun etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmada özel durum metodolojisi kullanılmıştır. Araştırmada veriler anket, gözlem ve mülakat yöntemleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kursa katılan öğretmenlerin öğrendikleri yöntemleri derslerinde çoğunlukla kullandıkları görülmüştür. Araştırma bulguları, böyle kısa süreli HİE kurslarının kimya öğretmenlerinin öğretimsel bilgi ve becerilerini geliştirebileceği sonucunu ortaya koymuştur.

Azar ve Karaali (2004) “Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları” başlıklı çalışmalarında, fizik öğretmenlerine yönelik düzenlenecek olan HİE

faaliyetlerinde öğretmenlerin ihtiyaç ve beklenti alanlarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırma, Zonguldak'ın Ereğli ilçesi evren kabul edilerek, örneklem olarak seçilen 35 fizik öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; fizik öğretmenlerinin, eğitim teknolojisi, planlama, öğrenci merkezli eğitim, sınıf yönetimi konularında HİE ihtiyaçları olduğu ve öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarının bireysel özelliklerine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre; daha önce HİE'e katılan öğretmenlerin daha fazla HİE ihtiyaç duydukları, lisansüstü eğitim görmüş olan öğretmenlerin lisans mezunlarına göre daha fazla HİE'ne ihtiyaç duydukları görülmüştür. Ayrıca bazı alanlarda cinsiyet değişikliklerine göre ve kıdem değişikliklerine göre öğretmenlerin HİE ihtiyaç düzeylerinde farklılıklar görülmüştür.

Kaçan (2004) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri" başlıklı araştırmanın sonucunda; ilköğretim I.kademe sınıf öğretmenlerinin genelde mesleki gelişimin bilincinde oldukları, bunun için çaba harcadıkları ve bu çabanın da cinsiyet, medeni durum, mesleği seçme nedeni ve görev yeri değiştirme sıklığına göre değiştiği, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çabaları maddi sorunlar, ders yükü ve sınıf mevcutlarının çokluğu, siyasal ve politik baskılardan dolayı engellendiği, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerekli olan hizmet içi eğitimi okullarında görevlendirilecek eğitim danışmanlarınca verilmesini istedikleri bu eğitimleri sırasında öncelikli olarak sınıf yönetimi, bireysel farklılıklara göre öğretim yapma, öğrenciyi güdüleme, disiplin, öğrenciyi tanıma, iletişim, güzel ve etkili konuşma, zamanı etkin kullanma gibi öğretmenlerin kişilik özelliklerini geliştirici ve uygun tutum ve davranış kazandırıcı programlar ile öğretmenlerin bireysel yeteneklerini geliştirici konularda hizmet içi eğitim almak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Kaya, Çepni ve Küçük (2004), literatürde yer alan çalışmalardan ve verilerden yararlanarak fizik öğretmenlerinin çalıştıkları eğitim bölgesi içindeki hizmet içi eğitimlerinde kullanılmak üzere bir model önermişlerdir. Araştırma sonucunda geliştirilen model; geliştirme, organizasyon, yürütme ve değerlendirme olmak üzere 4 aşamadan oluşmaktadır. HİE görevi eğitim fakültelerine verilmiştir. Fakülte alan uzmanları ve fakülte bünyesinde oluşturulan HİE birimi tarafından öncelikle

öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ihtiyaçlar belirlenmekte daha sonra kurs organizasyonu oluşturulmaktadır. Bu aşamada çalışacak kişi ve kurumların işlevleri belirlenir. Programın uygulanmasında ise eğitim fakültesinden ilgili alan uzmanları sorumludur. Değerlendirme işlemi ise kursun başlangıcından bitimine kadar süren süreç odaklı bir değerlendirme öngörülmektedir. Ölçme aracı olarak HİE Birimi öğretim elemanları tarafından geliştirilen ölçme araçları, gözlem ve mülakatlarla belirlenmiştir. Sonuç olarak geliştirdikleri model, ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan farklı alanlardaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin, eğitim fakültesi ile Milli Eğitim Müdürlükleri işbirliği ile yerel nitelikte bir programdır.

Budak ve Demirel (2003), öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemek amacıyla Türkiye'nin doğu-batı, güney-kuzey eksenlerinde bulunan ve kura ile belirlenen dört ilde; Iğdır, Aydın, İçel ve Sinop'ta bir araştırma yapmışlardır. Bilgi toplama aracı olarak Likert tipi ve 35 madde içeren bir anket uygulanmıştır. Anket random olarak seçilen dört ilden 213 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan veriler kay-kare tekniği ile analiz edilmiş ve böylece hizmet içi eğitime katılmış ve katılmamış öğretmenler arasında eğitim ihtiyacı açısından fark olup olmadığı yoklanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre örnekleme giren her iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, hizmet içi eğitime daha önce katılanlar ve katılmayanlar olarak iki ana kategoride ele alınmıştır. Toplam sayı açısından çalışma grubunun % 58,22' si daha önce hizmet içi eğitime katılmış, % 41, 78'i ise daha önce hizmet içi eğitime katılmamıştır. Bu çalışmada, öğretmenlik mesleği, özel eğitim, eğitim teknolojisi, yönetim, özel öğretim ve eğitim programı olmak üzere altı kategoride analiz yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğine, yönetime, eğitim programına, özel eğitime, eğitim teknolojisine ve özel öğretime ilişkin temel konularda daha önce hizmet içi eğitime katılmış ve katılmamış olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmet içi eğitime gereksinim duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının birbirine ışık tutacak şekilde oluşturulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durmuş (2003) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır.

Çalışmada öğretmenler, hizmet içi eğitim etkinliklerinin uygun zamanlarda yapılmadığından, kendi fikirlerinin alınmadığından, etkinlik kapsamlarının yetersizliğinden ve kullanılan yöntem-tekniklerin öğretimde etkili olmamasından şikâyet etmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenler, etkinliklerde mesleki konulardan farklı olarak bireysel gelişimlerine yardımcı olabilecek konuların verilmesini, uygulama sonrası öğretmen görüşlerinin alınmasını, hizmet içi eğitim etkinliklerinin uygulanmasında birçok yöntem ve tekniklerle birlikte farklı materyallerin kullanılmasını, etkinliği uygulayıcı personelin daha etkin, iletişimi daha kuvvetli kişilerden oluşmasını istemişlerdir.

Uşun ve Cömert (2003), okulöncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ve bu programlara katılmaya yönelik görüşlerini araştırmıştır. Araştırma tarama modelinde olup, 94 okulöncesi eğitim kurumunun ve bu kurumlarda görev yapan 105 öğretmenin çalışma evrenini oluşturduğu araştırmanın bulgularına göre, 16–20 yıl arası kıdeme sahip okulöncesi öğretmenleri, daha önceki yıllarda düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına diğer gruplara oranla daha fazla katılmışlardır. Öğretmenlerin en yüksek katılım oranı ile katılmayı istedikleri ilk üç hizmet içi eğitim programı ise, çocuk ruh sağlığı, yaratıcı etkinlikler ve okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılan planlardır.

Paşa (2002) ilkokul sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi konulu çalışmasında devlet okullarında görev yapan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme, bilimsel araştırma teknikleri ve öğrenci-öğretmen etkileşimi ve rehberlik alanlarındaki yeterliliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin göstermekte olduğu davranışlar konusunda, öğretmen görüşleri, müdür görüşleri ve gözlem sonuçları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini müdürlerin algıladıklarından daha olumlu algıladıkları görülmüştür. Gözlem sonuçları ise öğretmenlerin genel olarak orta düzeyde olduklarını göstermiştir.

Baskan (2001), hizmet içi eğitim programlarını; amaçlar, hazırlık, yer ve zamanlama, uygulama, kursiyer seçimi, öğretici kadro, değerlendirme, programların

yararları, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri boyutlarında ele almış, bu boyutlar hakkında öğretmenlerin görüş ve beklentilerini saptamaya çalışmıştır. Araştırma Denizli il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmada cinsiyet, branş ve kıdem derecelerine göre farklarını belirlemek için t-testi, ki-kare testi ve tek yönlü varyans analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular, uygulana gelmekte olan hizmet içi eğitim programlarının ihtiyaca cevap vermekten uzak, yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine göre, her şeyden önce programlar, hizmet içi eğitimin ideal amaçlarına hizmet etmemektedir. Ayrıca hizmet içi eğitim programlarının sonunda yapılan değerlendirmelerin objektif ve ciddi olmadığı, başarıyı ölçmediği, formaliteden ibaret olduğu, programın sonunda sertifika verilecekse, objektif değerlendirmeler ışığında, gerçekten hak edenlere verilerek başarının ödüllendirilmesi gerektiği saptanmıştır.

Yalın (2001) “Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında, Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nın 1997 yılında açtığı 500 civarındaki program arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 15 programa katılan 493 personel örnekleme alınmıştır. Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı personelini geliştirmek, mesleki başarısını arttırmak için uygulanan hizmet içi programlarının etkisini belirlemek ve bu konuda geliştirici önerilerde bulunmak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda ise; örnekleme alınan kursiyerlerin yaklaşık % 70’i, programda amaçlanan bilgi ve becerileri yeterince kazandıklarını; %70’i, katıldıkları programın genel olarak iyi ya da çok iyi kalitede olduğunu; %70’i, katıldıkları programın fiziki şartlarının verilmiş zamanının uygun, programın yapıldığı yerin iyi seçilmiş ve program yöneticilerinin programın işleyişi ile ilgili sorunlarına karşı yeterince ilgili olduğunu; % 85’i, program sırasında ve sonunda başarı durumlarının ölçüldüğünü ve program sonunda programın genel değerlendirilmesinin yapıldığını; %67’si, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini program ve konuların amaçlarına “oldukça” ve “kesinlikle” uygun olduğunu; % 65’i, öğrendikleri bilgi ve becerileri nerede ve nasıl kullanabilecekleri ile var olan ya da olabilecek problemlerin çözümünde nasıl kullanabileceklerine yönelik kendilerine yeterli rehberliğin sağlandığını; % 60’ı, derslerde kendilerine yeterli düzeyde uygulama fırsatı

verildiğini; % 60.9'u, konu ve amaçlara yeterince uygun araçlara yeterince uygun araç ve gereç kullanılmadığını; % 47.8'i, kendilerine konularla ilgili ders materyallerinin hiç, çok az ya da kısmen sağladığını, % 45'i, program başında programla ilgili giriş yeterliklerinin kesinlikle ölçülmediği; %40'ı, programa katılan kursiyerlerin bilgi, beceri ve eğitim ihtiyaçları açısından hiç, çok az ya da kısmen benzerlik bulunduğunu; % 40'ı, katıldıkları programların sürelerinin yeterli olmadığını; % 60'ı, eğitim faaliyetlerine karşı motivasyonlarının yeterince sağlandığını; %40'ı, katıldıkları programların amaçları, eğitim ihtiyaçları ve öğretim faaliyetleri arasında hiç, çok az ya da kısmen tutarlılık olduğunu; % 35'i, kendilerine program öncesinde sahip oldukları bilgi ve tecrübeleri diğer kursiyerlerle tartışma ve paylaşma fırsatı verilmediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Saban (2000) "Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar" konulu araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitimini gerekli kılan başlıca nedenleri inceleyerek okul merkezli hizmet içi eğitim modellerini tartışmıştır. Saban bu çalışmasında, öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini üç farklı yaklaşımla incelemiştir. Araştırma sonucunda okuldaki başarının; öğretmenlerin kendini geliştirmesine, kendini geliştiren öğretmenin de başarısının artması için birbirleriyle iletişim içinde olmasına, dolayısıyla birbirinden öğrenmesine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Saban, okul merkezli hizmet içi eğitim modelini araştırırken dünyanın birçok yerinde uygulanan yerinden yönetim modelini ele almış, her öğretmenin kendi eğitiminden sorumlu olması gerekliliği ilkesi üzerinde durmuştur.

Temel, Ersoy, Şahin, Avcı ve Turla (1999), anaokulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Lisans Tamamlama (2+2) Programına katılan 460 anaokulu öğretmenin görüşlerini belirlemiştir. "Anaokulu Öğretmeni Hizmet İçi Eğitim İhtiyacını Belirleme Formu"nun kullanıldığı çalışmada şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğretmenlerin çoğunun dramatik etkinlikleri planlama ve uygulama, fen ve doğa etkinliklerini planlama ve uygulama, yeni anaokulu programını uygulama, engelli çocuklarla çalışma, okulöncesi eğitimde yeni yaklaşımlar ve teknolojiler konularında hizmet içi

eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime hiç ihtiyaç duymadıklarını belirttikleri konular ise; oyun etkinliklerini planlama ve uygulama, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını planlama ve uygulama, çocukla iletişim kurma, etkili grup yönetimi, evre ile iletişim ve işbirliği, öğretmen ve yönetici ilişkileridir.

Erişen (1997) “Atölye ve Meslek Bilgisi Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” başlıklı tezinde; öğretmen, öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi ve ölçme-değerlendirme davranışlarına ilişkin öğretmenlerin hangi davranışı hangi sıklıkta ve düzeyde olduğunu saptamak istemiştir. Ayrıca her bir davranışa yönelik öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ile öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmeleri arasında fark olup olmadığına bakarak her bir davranış açısından öğretmenlerin ne kadarının hizmet içi eğitim ihtiyacında olduğunu bulmayı amaçlamıştır. Bu amaçla 250 öğrenciye ve 142 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrenci anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise; öğretmenlik formasyonu içerisinde yer alan bütün davranışlarda öğretmenlerden bazılarının hizmet içi eğitime ihtiyaç gösterdiklerine ulaşılmıştır. Öğretmenler kendilerini öğrencilerin algıladıklarından daha olumlu algılamaktadırlar.

şahin (1996) Milli Eğitim Bakanlığı’nın hizmet içi eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunları belirlemeyi ve bu sorunların çözümü için önerilerde bulunmayı amaçlayan çalışmasını 1992 yılı içerisinde hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan ilköğretim kurumlarında görevli 3000 öğretmen, yönetici ve müfettişler arasından random yöntemiyle seçilen 300’ü araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın hizmet içi eğitim bölümüne dair sonuçları ise; eğitim ihtiyacının belirlenmesinde; kişisel görüşlerin ve ön yargıların olduğu, yönetici ve müfettiş görüşlerinden yararlanılmadığı, kursiyer seçiminde; ihtiyaca bakılmadığı, personelin isteğinin dikkate alınmadığı, eğitim merkezlerinde; sağlık ve temizlik hizmetlerinin yetersiz olduğu, araç-gereç, laboratuvar, derslik vb. yönlerin eksik olması, bireysel ve grup çalışmalarına uygun olmadığı, yetişkin eğitimine uygun olmadığı, eğiticilerin akademik yönden yetersiz oldukları, yine eğiticilerin yöntem ve teknikte, öğretim

materyallerini kullanmada, motivasyonu sağlamada, tekrar ve pekiştirmelerde, bireysel ayrılıkları dikkate almada, grup ve değerlendirme etkinliklerinde, dönüt almada, yeterli düzeye ulaşamadıkları yönündedir.

Karayaşar (1992), ilkokul birinci devre öğretmenlerinin çocuğu tanıma konusundaki eksiklerini saptamak, buna paralel olarak bu alandaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirleyip, hizmet içi ve öğretmen yetiştiren kurumların programlarını geliştirmesi için öneriler sunmuştur. Araştırma 1991-1992 öğretim yılında Ankara'nın Çankaya ilçesinden seçilen altı ilkokulda yapılmış ve bu okullarda görev yapan 121 öğretmenin görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerine cevap aramak amacıyla iki anket hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul birinci devre öğretmenlerin ilkokul çocuklarının özellikleriyle ilgili bilgi düzeyleri, onların mesleki tecrübeleri arttıkça daha da yeterli hale gelmektedir. Ayrıca, bir önceki bulgunun aksine öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça, öğrenci davranışları karşısında kararsız oldukları durumlar da artmıştır. Bu sonuçlara göre hizmet içi eğitim ve öğretmen yetiştiren kurumlara eğitim programlarında bu konularla ilgili beceri ve konulara ağırlık vermeleri önerilmiştir.

Batman (1991) tarafından yapılan “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki Orta Okul Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Saptanması” araştırmada, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim etkinliklerinin çok yararlı olduğu belirtilir fakat öğretmenlerin eğitimdeki gelişmeleri ve yenilikleri ne kadar arttırdığı konusunda görüş birliğine varamadıklarını belirtilmiştir. Batman bu araştırmasında; öğretmenlerin, genel kültür, meslek ve alan bilgisinde hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmiş, ancak öğretmenlerin %80.5’inin aldıkları eğitimin kendi bildiklerinden fazla farklı olmadığını, eğitime katılanların da kurslara pek istekli olmadıklarını, bir kısmının da tamamen isteksiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gözütok (1990) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması” adlı araştırmasında öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin formasyon açısından eğitime ihtiyacı

olduğu belirtilmiştir. Gözütok, bu programların zorunlu olması gerektiğini gerekirse yasal önlemlerin alınması gerektiğini belirtmiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde hizmet içi eğitimle ilgili çalışmaların giderek arttığı söylenebilir. Ancak bu araştırmalar daha çok HİE programlarının etkililiği ya da programlar hakkında öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. İhtiyaç belirleme ve bu ihtiyaca yönelik bir model oluşturmaya dayalı araştırmalar ise yok denecek kadar azdır. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye’de yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin nitelik ve nicelik yönünden istenen düzeye ulaşmadığı görülmektedir. Ayrıca yapılan her araştırma göstermektedir ki; hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlama aşamasında hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmemekte, öğretmenlerin istek ve beklentileri karşılanmamaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ve onların görüşleri doğrultusunda oluşturulacak bir hizmet içi eğitim modeline ihtiyaç vardır.

2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Jamil, Atta, Ali, Baloch, Ayaz (2011) Pakistan’da ortaöğretim için yapılan HİE programlarının öğretmenlerin performanslarına etkisi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Çalışma için Khan tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere verilen HİE ile HİE kurslarına katılan öğretmenlerin performanslarının gelişimi arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ancak HİE kurslarının öğretmenlerin profesyonel anlamda gelişmelerine beklenen düzeyde bir katkı sağlamamıştır. HİE kurslarının sadece öğretmenlerin öğrencileriyle sınıf içi iletişimlerine, sınıf içi disiplini sağlamada ve farklı yöntemleri kullanma becerilerine katkısı olmuştur sonuçlarına ulaşılmıştır.

Clipa ve Ignat (2010), “İlkokullarda ve Okul Öncesinde Pedagojik Uzmanlık Gelişimi İçin HİE (Öğretmenler İçin İhtiyaç Belirleme)” adlı çalışmalarında ilköğretim ve okulöncesi öğretmenlerinin yetkinliklerini geliştirmek için gereken HİE ihtiyacını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada Romanya’da öğretmen eğitiminde ideal olanı

belirleyebilmek, öğretmenlerin HİE kurumlarına ilişkin algılarını incelemek, öğretmenlerin favori HİE programlarını belirlemek, öğretmenlerin istedikleri HİE alanlarını belirlemek istenmiştir. Bu amaç için öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan 10 soruluk açık uçlu anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mevcut durumdan memnun oldukları, HİE ihtiyaçlarının öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı bu farklılığın ise kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin az olan öğretmenlerden daha fazla HİE ihtiyacı içinde oldukları çıkmıştır. Öğretmenlerin %35'i pedagoji alanda daha profesyonel HİE istemektedirler. Araştırmanın bir başka sonucu ise öğretmenlerin %51'i HİE kurslarının tatil dönemlerinde ya da ara dönemlerde organize edilmesi gerektiğidir.

Karagiorgi, Symeou ve Neophytou (2005), “ Kıbrıs'ta Öğretmenlerin Eğitim İhtiyaçlarının Teşhis Edilmesi” başlıklı çalışmalarını, Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde öğretmen ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve öğretmenlerin gelişme biçimlerinin değerlendirilmesi, en etkili çözümlerin araştırılması projesi kapsamında Avrupa Sokrates programının desteği ile yapmışlardır. Çalışma, Kıbrıs'taki öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik yapılmıştır. 2004-2005 yıllarında Kıbrıs Pedagoji Enstitüsü'nün Avrupa Sokrates programı çerçevesinde ülke genelinden örnekleme yapılarak öğretmenlere anket uygulanmıştır. Bu anketten elde edilen genel bulgulara göre: Öğretmenlerin en çok eğitim almak istedikleri konular sırasıyla; öğrenmek için öğrencinin motivasyonunu artırmaya yönelik eğitim (%47.7), bilgisayar kullanma ve bilişim teknikleri (% 44.4), öğretmenlik-öğretme ile ilgili yeni metot ve yöntemler (% 42.9), eğitimdeki yenilikler ve orijinal eğitim programları (%42.1) ve eğitim kalitesi ile ilgili konular olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler büyük oranda (%82.9) hizmet içi eğitime katılmalarını etkileyen en önemli faktörün hizmet içi eğitimin konusu/kapsamı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, eğitimin nerede yapılacağı ve zamanlamasının (%63.4) , eğitimi kimin vereceği (%30.3) ve eğitimin süresinin (%23.5) de önemi ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler tarafından en çok tercih edilen HİE formlarının, kısa süreli kurslar (%59.6), deneyim aktarılması/alışverişi (%50.8), çalıştaylar (%48.1), konferanslar (%37.1), görüş alışverişi/tartışma ve öğretme işinin desteklendiği ve motive edildiği HİE programları (%30.6) olduğu tespit edilmiştir. Eğitimin farklı şekilleri, örneğin elektronik network

ortamları, okul projelerinde yer alma ve araştırma faaliyetlerinin geliştirilmesi de sırasıyla (%26), (%24), (%20) oranlarında önemli bulunmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%58.4) hizmet içi eğitimlerin okulda ve iş zamanı yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, yeni hüner/özellik/beceri kazanmayı (%49.8), kendi bilgilerini artırmayı (%48.2) hizmet içi eğitimin en önemli sonuçları olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; hizmet içi eğitim iş günlerinde, sabah veya öğleden sonra yapılabileceği, okullarda yerel eğitim merkezleri üzerinden hizmet içi eğitimin sağlanması gerektiği, öğretmenlerin tercih ettiği alanlara odaklanmış yani öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre planlanmış bir öğretmen yetiştirme için farklı yaklaşımların kullanılması gerektiği, mesleki gelişimde danışma ve deneyim paylaşımı gibi farklı biçimlerin ortaya atılması gerektiği, eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ile okul gelişimi arasındaki bağlantının kurulması gerektiği biçiminde önerilerde bulunulmuştur.

Ha ve diğerleri (2004), bir hizmet içi eğitim programının verimliliğini değerlendirmek ve beden eğitimi dersindeki program değişimini öğretmenlerin ne hızda kavrayabildiklerini açığa çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Gönüllülük esasına göre 183 ilkokul öğretmeni katılımcı olarak araştırmaya dâhil edilmiş, bu öğretmenlerden, Hong Kong'ta bulunan Çin Üniversitesi tarafından organize edilmiş olan bir öğretmen gelişim programının verimliliği üzerine ve mevcut beden eğitimi programındaki değişiklikleri ne hızda kavrayabildikleri hakkında sorular soran bir anketi doldurmaları istenmiştir. Sonuçlar, katılımcıların yeniden yapılanan programa uygun olarak, bir beden eğitimi programının, nasıl uygulanacağı hakkında kendilerini bilgilerle donatacak bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Hizmet içi eğitim programından beklenen, bu programının işlevsel ve etkili olması ve ayrıca okul öğretmenleri, eğitim uzmanları ve program hazırlayıcıları arasında iyi iletişime zemin hazırlayıcı olmasıdır. Program değişimini kavrayış hızları açısından bakıldığında, katılımcıların yeni yapılan düzenlemelere olumlu yaklaştıkları ve hizmet içi eğitim programına katıldıktan sonra yapılan değişikliklere daha fazla destek çıktıkları görülmüştür.

Angelides (2002), Güney Kıbrıs'ta çalışanların gelişimine yönelik mevcut oryantasyon programının eksik yönlerini araştırmıştır. Eğitim ve kültür bakanlığının, farklı becerilere sahip öğrencilerden oluşan sınıflardaki öğretim yöntemini geliştirme çabalarında, başarısız olunmasının arkasındaki neden olarak, öğretmenlere yaklaşım metoduna verilen dikkat ve özenin sınırlı olmasını göstermektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinden sorumlu Pedagoji Enstitüsü seminerler düzenlemektedir. Ancak bu tür bir hizmet içi eğitim, öğretmenlerin dışarıdan derslere katıldıkları geleneksel bir gelişim kalıbını oluşturmaktadır. Bu durum, bireylerin öğrendiklerini doğrudan uygulamaya dönüştürememelerine neden olmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin, öğrendiklerini uygulamaya aktarabilmelerine yardımcı olacak alternatif yollar önerilmiştir. Özellikle personel gelişimi ve hizmet içi eğitimin, işbirlikçi bir sorgulayıcı modele yönelik olarak yeniden yapılandırılması savunulmaktadır. İşbirlikçi model terimiyle kastedilen, öğretmenlerin kendi uygulamalarını “dışarıdan” bir kişi ile (örneğin bir müfettiş ya da bir akademisyen) işbirliği içerisinde detaylı bir şekilde inceleyebilmesidir.

Brown, Davies, Evans And Tucker (2002), mesleğe yeni atanan öğretmenlerin, meslek içi oryantasyonları ve bu öğretmenlere rehberlik edecek, rehber öğretmenlerle ilgili bulguları araştırmıştır. Bu rehber öğretmenlerin kendi verimlilikleri ve birer öğretmen eğitimcisi olarak kendi mesleki gelişimlerini arttırabilmek için öneriler sunabilmeyi amaçlayan bu çalışma, öğretmen yetiştiricilerden oluşan küçük bir grubun uygulamalarını, tutumlarını ve profillerini uzun süreli bir çalışma boyunca araştırmıştır. 8 rehber öğretmenle yapılan tartışmalar, çoğu durumda, yeni işe alınan öğretmenlere verilen oryantasyonun, yalnızca ders programlarının paylaşımı, okul programına yönelik kural ve yönetmelikleri hakkındaki bilgilerin verilmesinden öteye gitmediğini ortaya çıkarmıştır. Göreve yeni başlayan öğretmenler, atandıkları okulun seviyesinde nasıl öğretim yapmaları gerektiğini, ödevleri nasıl vereceklerini, zamanlarını nasıl yöneteceklerini bilmeye ihtiyaç duyduklarını söylemişler ve ihtiyaç duyduklarında rehberlik hizmetlerini kendi akranlarından aldıklarını ifade etmişlerdir.

Cherubini, Zambelli ve Boscolo (2002) öğrenci motivasyonunun nasıl artırılacağı konusunda bir hizmet içi eğitim çalışması yapmışlardır. Bu hizmet içi

eğitim çalışmasına ilköğretim ve orta öğretimden 36 farklı öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenler gruplara ayrılarak kendi tecrübe ve bilgilerini tartışmış, ellerinde bulunan mevcut bilgileri diğer arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Öğrencilerin motivasyonunu artırma yönündeki bu hizmet içi eğitim çalışması sonucunda öğretmenlerin bu konudaki kabiliyet ve yeteneklerinin arttığı görölmüştür.

Jauhiainen, Lavonen, Koponen, Suonio (2002) “Finlandiya’da Fizik Öğretmenleri İçin Uzun Vadeli HİE Deneyimleri” adlı çalışmalarında amaç fizik öğretmenleri (7-12.sınıf) için konu ve pedagojik içerik bilgisini içeren uzun vadeli bir HİE programı tanımlamaktır. Finlandiya’da 1996 yılında fizik öğretmelerinin HİE ile ilgili bir (ITPT) proje başlatılır ve 2000 yılında yeniden revize edilerek uygulamalar devam eder. Bu projede bir profesör, iki öğretim görevlisi ve iki asistan görev alır. Bunlar küçük gruplar halinde öğretmenlere seminerler verirler. Bu projenin amacı fizik öğretmenlerine fizik konularını, yapısını daha iyi kavratılmek, felsefesini ve öğretim yöntemlerini verebilmektir. Bu proje ard arda 3 yıl yürütölmüştür. 3 yılın sonunda projenin etkileri incelenmiştir. Katılan öğretmenlere mail yoluyla anketler gönderilmiştir. 98 öğretmen maile geri dönmüştür. Bu öğretmenlerin %48’inin mesleki kıdemleri 16-20 yıl arasındadır. Öğretmenlere öncelikle HİE kurs programının etkisinin olup olmadığı, etkili olduysa da hangi konularda daha etkili olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık %80’ni HİE kurs programının olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir. Özellikle ders planlamalarında, deney-gösterim yapmada, öğrencilerin ders içi problemlerin çözümünde onlara fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kendilerinin de fizik projeleri geliştirmelerinde, deneyler yapmalarında ve raporlaştırmada geliştiklerini hatta öğretme stillerinin olumlu yönde değiştiklerini belirtmişlerdir. Bu kurslara sürekli katılmak istedikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Posnanski (2002) “İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Gelişim Programı: Öğretmen Özyeterlik Düşüncesi özömlenmesi ve Bir Mesleki Gelişim Programı Modeli” başlıklı çalışmasında, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarının başarılı olabilmesi için önerilerde bulunmuştur;

a) Uzun süreli olması,

- b) Aynı okulda ya da birbirine yakın okullarda çalışan öğretmenlerin oluşturduğu gruplarla yapılması,
- c) Öğretim programlarının ve yeni öğretim yöntem-tekniklerinin dayandırıldığı teorilerle ilgili etkinlikleri içermesi,
- d) Düzenlenen etkinliklerin yerel kaynakların kullanımını sağlaması,
- e) Oluşturmacı/yapılandırımcı yaklaşımla katılımcıların öğretim yöntemlerini deneyebilmelerini sağlaması,
- f) Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerini ve görüşlerini paylaşmalarını sağlayacak fırsatlar sunması gerektiğini belirten model önerisinde bulunmuştur.

Dutto (2000), öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin incelenmesine yönelik 1998-2001 yılları arasındaki hizmet içi eğitim programlarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla İtalya'da ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yaklaşık 700.000 öğretmenden 248.025'inin görüşlerinin belirlenmesi için uygulanan anket ile yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin % 96,3'ünün hizmet içi eğitim kurslarına katıldığını ve % 68,2'sinin hizmet içi eğitimlerin iyi veya çok iyi, % 31,8'i ise yetersiz olduğunu düşündükleri gibi, % 63'ü hizmet içi eğitimlerin yeni öğretmenler için daha gerekli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla hizmete yeni başlayan öğretmenler için ayrı hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Barak-Waks (1997), Matematik, Fizik ve Teknoloji öğretmenleri için, Kuzey İsrail'de 3 yıllık bir hizmet içi eğitim faaliyeti yürütmüşlerdir. Bu hizmet içi eğitim programı, 10.,11. ve 12. sınıflar (16-17-18 yaşlar) programına eklenmiş ve öğretmenlere okul içi sürekli eğitimler sağlanmıştır. Bu uzun süreli çalışma programının, öğrettikleri alanda temel bilgileri edinmiş olan öğretmenler için yararlı olduğu ortaya çıkmıştır. Hizmet içi eğitim programının 3. ve 6. ayları arasında, öğretmen ve hizmet içi eğitimi veren kişi arasında etkili bir çalışma ilişkisi gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonunda, verilen eğitimlere bağımlı olmanın ötesine geçebilmeleri ve bağımsız bir şekilde çalışabilmelerini sağlamak için öğretmenlere özel önlemlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, HİEin yaklaşık kırk yıldır çalışılan bir konu olduğu ve HİE programların öğretmenlerin performansı üzerine etkisi, mevcut programların verimliliğini değerlendirme ya da eksikliklerini belirleme, meslek içi oryantasyon, HİE deneyimleri gibi konuların ağırlıklı olarak çalışıldığı görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma ile ilköğretim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları belirlenip bir model önerisinde bulunulmak istenmiştir. Bu amaçla, araştırma tarama modellerinden olan genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle soru cümleleri ile olur. Bunlar: “Ne idi?” “Nedir?” “Ne ile ilgilidir?” “Nelerden oluşmaktadır?” gibi sorulardır. Genel tarama modelleri ise bir evrene genelleme yapmak için evrenin tümü ya da evrenden alınan bir örneklem grubu ile yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2007: 77).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın genel evrenini Ege Bölgesindeki 8 ilde, ilköğretim okullarında görev yapan 60052 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bölgeden örnekleme alınacak illerin seçiminde sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi esas alınmıştır. Araştırmanın evrenini Ege Bölgesindeki illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasına göre 4 ilde bulunan ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan 35850 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

3.2.1. Örneklem Belirleme Süreci

Bu çalışmada olasılığa dayalı örnekleme türlerinden “Tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemiyle evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmeleri garanti altına alınır. Bunun için evren tabakalara ayrılır ve her tabakadan basit bir yansız örneklem seçilir. Sonra da alt örneklemler toplam örnekleme elde etmek üzere birleştirilir (Jud vd. 1991; Akt. Balcı, 2009; Kuş, 2003). Ayrıca bu yöntemde bir tabaka içinde daha alt tabakalar oluşturulabilir ve daha küçük örneklemlerle daha temsili istatistiklere ulaşılabilir (Balcı, 2009).

Örneklemin oluşturulmasında şu aşamalar takip edilmiştir:

1. Seçilen örneklemin evreni olabildiğince temsil etmesi için Ege bölgesindeki tüm iller benzeşik alt evrenlere ayrılarak oranlar dâhilinde örnekleme alınmıştır. Bunun için Ege bölgesi iki coğrafi bölge (kıyı ege ve iç ege) esas alınarak iki tabakaya ayrılmıştır.
2. Bölgeden örnekleme alınacak illerin seçiminde sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi esas alınmıştır. Yıldız vd. 2010’da yaptıkları “Türkiye’de İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması” adlı çalışma ile il merkezlerinin gelişmişlik endekslerini ve bu endekse göre gelişmişlik sıralamasını belirlemişlerdir. Çizelge 3.1’de illerin sosyoekonomik gelişmişlik endeksleri ve sıralaması yer almaktadır.

Çizelge: 3.1. İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksleri

Sıra	İl	Endeks	Türkiye genelindeki Sıralama
1	İzmir	9.2423	44
2	Muğla	3.6780	49
3	Denizli	3.4636	52
4	Manisa	2.2610	61
5	Aydın	1.8884	66
6	Uşak	1.1997	70
7	Kütahya	0.3115	75
8	Afyonkarahisar	-0.3938	80

3. Kıyı ege ve iç ege diye iki tabakaya ayrılan bölgeyi temsil etmek üzere, her tabakadan ikişer il gelişmişlik endeks çizelgesine göre belirlenmiştir. Kıyı egeden gelişmişlik endeksi en düşük ve en yüksek iki il, iç egeden gelişmişlik endeksi en düşük ve en yüksek iki il alınmıştır. Örneklemi oluşturan iller, Çizelge 3.2.'de görülebilmektedir.

Çizelge 3.2 Örneklemi Oluşturan İller ve gelişmişlik endeksleri

İLLER	Gelişmişlik Endeksi
İzmir	9.2423
Aydın	1.8884
Uşak	1.1997
Afyon	-0.3938

Araştırmanın örneklemi, çalışma evreni olarak seçilen 8 ilin ilköğretim okullarında görev yapan toplam 35850 sınıf öğretmeni dikkate alınarak Anderson'un kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesi yardımıyla oluşturulmuştur (Balcı, 2009). Bu çizelgeye göre, %5 toleransla minimum 381 öğretmenden oluşan bir örneklem, evreni temsil etme açısından yeterlidir. Belirlenen örneklem illere göre dağılımı ise; ildeki öğretmen sayısının çalışma evreni toplamına oranının örnekleme alınacak toplam öğretmen sayısı ile çarpılarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamına alınan illerin evren ve örneklem dağılımları Çizelge 3.3.'de yer almaktadır.

Çizelge 3.3 Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımı

İller	Evren	Örneklem
İzmir	21453	227
Aydın	6596	70
Uşak	2432	27
Afyon	5369	57
Toplam	35850	381

Çizelge 3.3'te görüldüğü gibi, bölgenin toplam evren içindeki oranlarına göre belirlenen örneklem sayıları arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. İzmir'e 227 anket düşerken bu sayı Uşak ili için 27'dir. İllerin örneklem sayıları arasındaki bu

büyük farkların, iller arasında analiz ve karşılaştırma yapmayı güçleştireceği düşünülmektedir. Bu sorunu aşmak için örneklem sayısı belli bir miktar artırılmıştır. Buna göre örneklem sayısı 119 kişi artırılarak 500 kişi olarak alınmıştır. Örneklem sayısındaki bu artış miktarı, örneklem sayısı düşük olan ile çok, yüksek olan ile de az düşecek şekilde dağıtılmıştır.

Anderson'un (1990) örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına ilişkin formülü kullanılarak belli büyüklükteki evren için, tolerans gösterilebilir belli bir hata payı ile belli bir örneklem sayısı alınmaktadır. Evren büyüklüğü arttıkça, örneklem büyüklüğünün de aynı oranda artırılmasına gerek yoktur. Öyle ki 100.000 büyüklüğündeki bir evreni % 5'lik bir hata payı ile 381 kişilik bir örneklem temsil ederken, evren 1.000.000'a çıkarıldığında aynı hata payı ile örneklemin yalnızca iki artışla 383 kişiye yükseltilmesi evreni temsil etmesi için yeterlidir. Hatta bu evren büyüklüğü 25 milyona çıkarıldığında bile örneklem sayısı hiç artırılmadan yine 383 kişi ile temsiliyet sağlanabilir. Yani evren büyüklüğüne karşılık gelen örneklem sayısı belirlendikten sonra, evren büyüklüğünde yapılacak belli bir birim artışa karşın örneklem büyüklüğünde aynı birim artışın yapılmasına gerek yoktur. Hatta belli bir büyüklükten sonra evren ne kadar artırılsa da örneklem hiç artırılmayabilir (Aktaran: Balcı, 1997, 112). Bu verilere göre, toplam içindeki oranlarına göre örnekleme yer alan bölgeler açısından, örneklem sayısında yapılan artışın illere daha az ya da daha çok dağıtılması illerin temsiliyetini etkilemeyecektir. Yani bu artışın belli bir sayı ile örnekleme temsil edilen İzmir iline az, diğer illere daha çok yansıtılması, bu bölgelerin temsiliyetini pek etkilemeyecektir. Örneklem sayısında yapılan artışın amacı temsiliyeti artırmak değil, illerarası karşılaştırma yapabilmektir. Ayrıca gerek anketlerin geri dönüş oranlarının düşük olabilme olasılığı, gerekse cevaplanacak anketlerdeki çeşitli olası veri kayıpları (eksik madde – boyut bırakma, okumadan aynı seçeneği işaretleme vb) örneklem sayısının artırılmasını gerekli kılan diğer faktörlerdir. Buna göre örneklem sayısında yapılan 119 kişilik artış, illerin örneklem sayılarına; İzmir iline; 23, Aydın iline; 30, Uşak iline; 33, Afyon iline; 33, şeklinde dağıtılmıştır.

4. Son olarak, illere gönderilecek anketlerin il merkezlerinde hangi okullarda uygulanacağı belirlenerek okul isimleri listelenmiştir. Bu belirleme işlemi yapılırken,

MEB. Personel Genel Müdürlüğü'nden alınan sınıf öğretmenlerinin sayısal verileri esas alınmıştır.

Sonuç olarak, örnekleme oluşturan illere uygulanan anket sayıları ve uygulama yapılan okul sayıları Çizelge 3.4'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.4. Örnekleme Oluşturan İllere Uygulanan Anket Sayıları ve Uygulama Yapılan Okul Sayıları

İller	Anket Sayısı	Okul Sayısı
İzmir	250	16
Aydın	100	7
Uşak	60	5
Afyon	90	9
Toplam	500	37

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1 Anket Formu

Ege Bölgesinde MEB'e bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine HİE ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır.

Anket formunun geliştirilmesi aşamasında öncelikle, araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için konuyla ilgili kaynaklar taranmış ve YÖK tarafından eğitim fakültelerinin sınıf öğretmeni yetiştiren lisans programlarında uygulanmak üzere onaylanan ve uygulanmakta olan program olması nedeniyle 2006 programından faydalanılmış ve örneklem grubunun dışından belirlenen Eylül 2011'de 10 sınıf öğretmeni ile yapılan odak grup görüşmelerinin sonucunda çıkan veriler yardımıyla anketin kavramsal yapısı ve ana çerçevesi belirlenmiştir.

Anket oluşturma aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi için pilot il olarak belirlenen Denizli ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden 5'er kişilik iki grup belirlenmiştir.

Patton (1990:185)'a göre, nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğüne yönelik olarak bir kural bulunmamaktadır. Örneklem büyüklüğü araştırmacının amaçları doğrultusunda neyi bilmek istediğine bağlıdır. Araştırmanın geçerliği, anlamlılığı ve sağladığı bakış açıları, seçilen durumlardan zengin içerikli bilgi toplama sayesinde gerçekleşir ki, burada araştırmacının gözlem yeteneği, araştırmanın örneklem büyüklüğünden daha önemlidir.

Odak grup görüşmelerinin analizinden çıkan sonuçlara ve ilgili literatür (tez, makale vb.) taranarak yapılan araştırmaya göre üç bölümden oluşan bir anket oluşturulmuştur. Birinci bölüm kişisel bilgiler ile ilgilidir. Bu bölümde katılımcılara cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul türü ve görev yaptıkları il ve daha önce meslekleri ile ilgili bir hizmet içi eğitim alıp almamaları ile ilgili sorulara yer verilmiştir. İkinci bölüm ise üç kısımdan oluşmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür alanında ihtiyaç konularını belirleyebilecek ifadeler yer almaktadır. Öğretmenler katılma durumlarını beşli derecelendirmeye (her zaman, sıklıkla, ara sıra, nadiren, asla) ifade etmişlerdir. nc bölüm ise bir hizmet içi eğitim modelinin nasıl olması gerektiği ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde toplam 9 soru bulunmaktadır. Öğretmenlerin her sorunun altında verilen seçenekleri önem derecelerine göre 1'den 5'e kadar derecelendirilmeleri istenmiştir. Ankette kullanılan seçenekler ve düzeyleri aşağıdaki puan aralıklarına göre değerlendirilmiştir.

1. Her Zaman 4.21 – 5.00
2. Sıklıkla 3.41 – 4.20
3. Ara sıra 2.61 – 3.40
4. Nadiren 1.81 – 2.60
5. Asla 1.00 – 1.80

Anketin kapsam ve yapı geçerliği için, alandaki akademisyenlerin (3 Eğitim programları ve öğretim alanında uzman, 2 sınıf öğretmenliği programları alanında, 1 ölçme ve değerlendirme alanında uzman, 1 Türkçe dil ve kullanımı alan uzmanı) görüşlerine dayalı olarak gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılmış ve anket pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ön uygulama; pilot il olarak seçilen Denizli il merkezinde görev yapan 100 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ön uygulama sonuçları değerlendirilerek anketin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı belirlenmiştir. Anketin güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur.

3.3.2 Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmesi, bir çok yazar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. En genel tanım olarak Wilson'ın tanımlaması kullanabiliriz. Buna göre; odak grup görüşmesi, 4 ile 12 kişilik küçük gruplardan oluşan, eğitilmiş bir araştırmacı ya da yönetici ile yapılan, 1 veya 2 saatlik bir süreyi kapsayan, seçilen konu ya da konuların tartışıldığı, uygun bir çevre içinde katılımcıların algılarını, tutumlarını, hislerini, düşüncelerini onları cesaretlendirerek almaya çalışan bir grup etkileşimi çalışmasıdır (Wilson, 1997:210).

Odak grup görüşmesi birbiri içine geçmiş yedi aşamada incelenebilir. Birinci aşama, araştırmanın amacı ile yöntemi arasında uyumun gözetilmesidir. Kısa sürede çok sayıda katılımcıya ulaşip derinlemesine bilgi toplama, odak grup görüşmesi ile gerçekleşir. Araştırmaya yönelik sorular üç ya da dördü geçmemelidir. Çok soru verilerin kabarıklık olmasından dolayı, analizde sıkıntı yaratacaktır. Üçüncü aşama, yer ve teknolojinin belirlenmesidir. Ortam gürültüden uzak, araştırmacıları oturma şekli bakımından rahat ettiren ve seslerin oldukça kaliteli alınabilmesi için gereken cihazlar ve bunların konacağı yerlerin seçimi önemlidir. Dördüncü aşama ise sürece ilişkin önceden bir pilot denemenin yapılmasıdır. Beşinci aşama, katılımcıların belirlenmesi ve davet edilmesidir. Görüşmede kimlerin davet edileceği konusunda araştırmanın amacına yönelik olarak, bireylerin sayısı ve bireylerin homojen ya da heterojen dağılımları, bu süreçte ortaya konur. Altıncı aşama, yönetici özellikleri ve çalışmaların

gerçekleştirilmesidir. Son aşama ise verilerin düzenlenmesine ve analizine yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:154).

Bu bilgilere dayanarak örneklem dışından gönüllü 10 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Ön deneme olarak üç öğretmen ile görüşmeler yapılmış ve sorular daha anlaşılır hale getirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, öğretmenlerin uygun oldukları saatlerde, kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda yürütülmüştür. Görüşmelerden elde edilen ham veriler süre olarak 1 saat, 50 dakika, 31 saniye tutmuştur. Beşer kişilik odak gruplarla yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Görüşme metni satır satır okunarak ve ilgili cümleler belirlenerek, verilerden çıkan anlamlara göre kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan araştırmanın soruların yanıtlayacak şekilde temalara ulaşılmıştır. Kodların oluşturulmasında ve temalara ulaşılmasında, alan uzmanlarından iki öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Elde edilen kod ve temaların güvenilirliği için kodlayıcılar arası güvenilirlik (KAG) çalışması yapılmıştır. Öncelikle ham veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, ardından içerik çözümlemesi tekniği ile temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalar üzerinde iki alan uzmanı tarafından yapılan çalışma ile üzerinde görüş birliği sağlanan ve görüş ayrılığı olan temalar belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994)'ın KAG Katsayısı=Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü yardımı ile her bir tema için katsayılar hesaplanmış ve .70 ve üzeri olarak hesaplanan temalar güvenilir kabul edilmiştir. EK 1'de odak grup görüşmelerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu örneği verilmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırmacı tarafından geliştirilen anketin belirlenen illerde uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'na başvurularak gerekli onay alınmış ve uygulanmıştır (Ek 2). Verilerin toplanması Mart 2012'de başlamış Nisan 2012'de bitmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analizi SPSS 15 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Anketin ikinci bölümü için "Her zaman" dan "Asla" ya 5'den 1'e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Üçüncü bölüm için ise

verilen yanıtlara göre seçenekler öncelik sırasına göre 1'den 5'e kadar derecelendirilmiştir.

Verilerin analizinde ilk olarak hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov- Smirnov testi ve çarpıklık (skewness) – basıklık (kurtosis) değerlerine bakılarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda gerek Kolmogorov – Smirnov testi, gerekse çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağılımdan uzak olduğunu göstermiştir. Bu nedenle araştırmanın verileri nonparametrik testler kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemleri “Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları genel kültür boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir?, Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları alan bilgisi boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir?, Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları meslek bilgisi boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt problemlerin çözümlenmesinde, her bir il için ve genel olarak sınıf öğretmenlerin bu boyutlara verdikleri yanıtlardan elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken anket için 4.21-5.00 “Asla”, 3.41-4.20 “Nadiren”, 2.61-3.40 “Ara-sıra”, 1.81-2.60 “Sıklıkla”, 1.00-1.80 “Her zaman” olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul türü ve görev yaptıkları il değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Araştırmanın verileri normal dağılım göstermediği için bu alt problem çözümlenirken iki alt kategorili değişkende (cinsiyet) Mann–Whitney U testi; üç ya da daha fazla kategorili değişkenlerde (kıdem, okul türü, görev yaptıkları il) ise Kruskal–Wallis testinden yararlanılmıştır. Kruskal–Wallis testi sonucunda, grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık çıkmışsa, farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna belirlemek için verilere ikili gruplar şeklinde Mann–Whitney U testi analizi yapılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde “ Türkiye’de sınıf öğretmenlerine yönelik bir HİE modeli nasıl olmalıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Bu alt problemin çözümlenmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

3.5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİĞİ VE GÜVENİRLİĞİ

3.5.1. Odak Grup Görüşmelerinin Geçerlik ve Güvenilirliği için Yapılan Çalışmalar

Görüşmelerin geçerliğini sağlamak ve artırmak için araştırmacının dışında, nitel araştırma konusunda uzman bir kişinin yapılan işlemleri tekrar gözden geçirilmesi sağlanmıştır. Örnekleme alınan kişilerle, görüşmelerden elde edilen veriler paylaşılarak doğruluğu kontrol edilmiştir. Bu kontrol ara özetlemelerin yapılması ve doğru olup olmadığının görüşme sırasında ortaya çıkarılmasıyla sağlanmıştır.

Elde edilen ses kayıtlarının çözümlene ve yazıya geçirilmesi, görüşmenin hemen ardından yapılmış böylece verilerde olabilecek olası kayıpların önüne geçilmiştir.

Ayrıca katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırma kapsamına alınmış, onların uygun oldukları, rahat bir ortamda ve sohbet havasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. Nicel verilerin Geçerlik ve Güvenilirliği için Yapılan Çalışmalar

Araştırmacı tarafından, konu ile ilgili literatür taramasına ve yapılan odak grup görüşmelerine dayalı olarak hazırlanan veri toplama aracı kapsam ve yapı geçerliği için 3 eğitim programları ve öğretim alan uzmanı, 2 sınıf öğretmenliği programları alanında, 1 ölçme ve değerlendirme alanında uzman, 1 Türkçe dil ve kullanımı alan uzmanının görüşleri alınarak yapılandırılarak düzenlemeler yapılmıştır.

Anketin güvenilirliğini ölçmeye yönelik örneklem dışından seçilen Denizli il merkezinde görev yapan 100 sınıf öğretmenine pilot bir çalışma yapılmıştır. Buna göre; anketin ikinci bölümünde bulunan, alan bilgisi ile ilgili 18 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .91, öğretmenlik meslek bilgisine ait 56 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .89, genel kültür alanına ait 6 maddenin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının ise .92 düzeyinde bulunduğu saptanmıştır. Anketin geneline ilişkin pilot çalışma ve gerçek uygulamaya ait Cronbach Alfa değerleri çizelge 3.5’de sunulmaktadır.

Çizelge 3.5. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı

	Alpha Cronbach
Tüm anket için güvenilirlik katsayısı (pilot çalışma)	.89
Tüm anket için güvenilirlik katsayısı (gerçek uygulama)	.81

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemi alt başlıklar şeklinde ele alınarak, elde edilen bulgular çizelgeler halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularının elde edilmesi aşamasında hangi testlerin uygulanacağına karar vermek amacıyla; verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Çizelge 4.1’de Kolmogorov-Smirnov testi ile yapılan analizlerin sonuçları verilmiştir.

Çizelge 4.1. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Alan Bilgisi	Meslek Bilgisi	Genel Kültür
Kolmogorov- Smirnov	.098	.051	.072
p	.00*	.00*	.00*

*P<.05

Çizelge 4.1’deki Kolmogorov-Smirnov değerleri incelendiğinde araştırmanın verilerinin normal dağılım göstermediği görülmüştür (p<.05).

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi “ Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları genel kültür boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir?” idi.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin genel kültür boyutunda HİE ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama(\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerlerine bakılmış ve çizelge halinde verilmiştir.

Çizelge 4.2. Sınıf öğretmenlerinin genel kültür boyutuna yönelik HİE ihtiyaçlarına ilişkin dağılımlar

Genel Kültür İle İlgili HİE Konuları	Belirtilen İhtiyaç Düzeyi												
	Her Zaman		Sıklıkla		Ara sıra		Nadiren		Asla		N	Xort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Diksiyon	122	24,4	102	20,4	98	19,6	69	13,8	109	21,8	500	2,88	1.47
Yabancı dil	120	24	94	18,8	113	22,6	80	16	93	18,6	500	2,86	1.42
Öğretimde Bilgi Teknolojileri ve Kullanımı	95	19	112	22,4	108	21,6	93	18,6	92	18,4	500	2,95	1.38
Sanat Eğitimi	83	16,6	103	20,6	121	24,2	67	13,4	126	25,2	500	3,10	1.41
Yurttaşlık Eğitimi	48	9,6	70	14	102	20,4	168	33,6	112	20,4	500	1,94	1.33
Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri	143	28,6	141	28,2	89	17,8	50	10	77	15,4	500	4,15	1.39

Çizelge 4.2’de görüldüğü gibi; “Genel Kültür Bilgisi” konularından “diksiyon” konusuna ilişkin HİE ihtiyacını belirlemek için sorulan soruya; sınıf öğretmenlerinin %24.4’ü “her zaman”, %20.4’ü “sıklıkla”, %19.6’sı “ara sıra”, %13.8’i “nadiren” ihtiyaç duyduklarını, %21.8’i asla ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf

öğretmenlerinin “diksiyon” konusuna duydukları HİE ihtiyacı düzeylerinin ortalaması $X_{ort} = 2.88$ ara sıra aralığındadır.

Sınıf öğretmenlerinin “Yabancı dil” konusuna ilişkin HİE ihtiyacını belirlemek için sorulan soruya; %24’ü “her zaman”, %18.8’i “sıklıkla”, %22.6’sı “ara sıra”, %16’sı “nadiren” ihtiyaç duyduklarını, %18.6’sı “asla” düzeyinde ihtiyaç duymadıkları ortaya çıkmıştır. “Yabancı dil” konusunda duyulan HİE ihtiyacı düzeylerinin ortalaması $X_{ort} = 2.86$ (ara sıra aralığında)’dır. İlköğretim programında İngilizce dersi olmasına karşın sınıf öğretmenleri ara sıra düzeyinde ihtiyaçlarının olduklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebi ise bir çok ilköğretim okullarında İngilizce derslerine branş öğretmenlerinin girmesi, sınıf öğretmenlerinin bu dersi vermek zorunda olmamaları olabilir. Bu bulgudan farklı olarak EARGED (2008) tarafından yürütülen bir çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin %55.2’si (çok ihtiyaç derecesinde) yabancı dil konusunda HİE ihtiyacı içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık örneklem grubunun farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Yasemino Karagorgi ve Loizos Symeou (2005)’nin “Teachers’ in-service training needs in Cyprus” adlı çalışmalarında okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin yalnızca %10.6’sı yabancı dil HİE ihtiyacı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna sebep olarak Kıbrıs’ta yabancı dil sıkıntısının yaşanmaması söylenebilir.

“Öğretimde bilgi teknolojileri ve kullanımı” konusuna ilişkin HİE ihtiyacını belirlemek için sorulan soruya; sınıf öğretmenlerinin %19’u “her zaman”, %22.4’ü “sıklıkla”, %21.6’sı “ara sıra”, %18.6’sı “nadiren”, %18.4’ü “asla” cevapların vermişlerdir. Öğretimde bilgi teknolojileri ve kullanımında duyulan HİE ihtiyacı düzeyinin ortalaması $X_{ort} = 2.95$ (ara sıra aralığında) olarak hesaplanmıştır. MEB tarafından bilgisayar kullanımı ile ilgili yerel olarak halk eğitim merkezlerinden kurslar düzenlenmesi için yardım alınmıştır ancak öğretim teknolojileri ile ilgili herhangi bir kurs ya da HİE seminerleri düzenlenmemesinin sonucunda öğretmenler bilgi teknolojileri ve kullanımı ile ilgili ara sıra düzeyinde de olsa HİE ihtiyacı duymaktadırlar. Yasemino Karagorgi ve Loizos Symeou (2005)’nin çalışmalarında HİE ihtiyacı duyulabilecek 19 konu içersinden en yüksek orana (%44.4) bilgisayar kullanımı ve bilgi teknikleri konusu sahiptir ki öğretmenlere bu konuyla ilgili hiçbir

kurs verilmemiştir. Otilia Clipa, Aurora Adina Ignat (2010) yılında Romanya’da yaptıkları “Pedagogical Competencies Development from pre-service teacher in-service training (needs assessment for primary and teachers) adlı çalışma sonucuna göre ise bilgi teknolojilerinin kullanımı konusunda ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin yalnızca %2.4’ü HİE ihtiyacı içinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Romanya’da öğretmenlere 2009 yılında zorunlu olarak bilgi teknolojilerinin kullanımı ile ilgili zorunlu HİE kursları verilmiştir. Sanat Eğitimi için ise; sınıf öğretmenlerinin %16.6’sı “her zaman”, %20.6’sı “sıklıkla”, %24.2’si “ara sıra”, %13.4’ü “nadiren”, %25.2’si “asla” düzeyinde HİE ihtiyaçları olduklarını belirtmişlerdir. “Sanat eğitimi” konusuna duyulan HİE ihtiyaç düzeylerinin ortalaması $X_{ort} = 3.10$ (ara sıra) düzeyinde bulunmuştur. Sanat eğitimi genel bir tanımlamayla; güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan okul içi ve dışı yaratıcı sanatsal eğitimidir (San, 2006:11). Çocuğun kişilik temellerinin atıldığı, eğitim hayatının temeli olan ilköğretim birinci kademedede sorumluluk sınıf öğretmenlerine aittir. Sınıf öğretmenleri çocukları sadece akademik alanda yetiştiren değil; kültürel açıdan da yetiştiren konumundadır. Çocukları kültürel açıdan tamamlayabilmek, akıl yürütmelerini sağlayıcı faaliyetlerde bulunabilmek için öğretmenlerin sanat eğitiminden faydalanmaları gerekir. Araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin çoğu sanat eğitiminin önemini farkındalar ki HİE ihtiyacı içerisinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. “Yaratıcı çocuk etkinlikleri” konusundaki bulguda bu bulguyu desteklemektedir. Sınıf öğretmenlerinin “yaratıcı çocuk etkinlikleri”ne %28,6’sı “her zaman”, %28.2’i “sıklıkla”, %17.8’i “ara sıra”, %10’u “nadiren”, %15.4’ü “asla” düzeyinde ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ortalamaya baktığımızda ise $X_{ort} = 4,15$ (sıklıkla) düzeyinde cevap vermeleri öğretmenlerin yaratıcı çocuk etkinlikleri konusunda HİE ihtiyacı içerisinde oldukları söylenebilir.

“Yurttaşlık Eğitimi” konusuna ilişkin HİE ihtiyacını belirlemek için sorulan soruya; sınıf öğretmenlerinin %9.6’sı “her zaman”, %14’ü “sıklıkla”, %20.4’ü “ara sıra”, %33.6’sı “nadiren”, %20.4’ü “asla” cevaplarını vermişlerdir. “Yurttaşlık Eğitimi” konusunda duyulan HİE ihtiyacı düzeylerinin ortalaması $X_{ort} = 1.94$ (nadiren) düzeyindedir. Bir ülkenin eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri siyasal sistemi ve toplum beklentilerini benimsemiş iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmektir. Eğitim

sistemlerinin temel taşları öğretmenlerdir. Öğretmenler okullarda sadece bilgi aktarma işlevini gerçekleştiren bireyler olmayıp, aynı zamanda en büyük değer aktarıcısıdır (Güven, Tertemiz, Bulut, 2008).

Sınıf öğretmenlerinin “genel kültür bilgisi” konularına ilişkin belirttikleri HİE ihtiyaçları ortalamasının $X_{ort}=2.55- 3.54$ aralığında olması ve belirtilen ihtiyaç düzeylerinin “ara sıra” seçeneğinde yoğunlaşması, sınıf öğretmenlerinin “genel kültür bilgisine” ilişkin konularda “ara sıra” ihtiyaç duydukları ve belirtilen HİE ihtiyaçlarının benzer düzeylerde yoğunlaştığı şeklinde yorumlanabilir. Yalnızca “yurttaşlık eğitimi” konusunda ortalama ($X_{ort}=3,54$) nadiren aralıktadır. Sınıf öğretmenleri yurttaşlık eğitimi ile ilgili bir HİE’ye nadiren ihtiyaç duyarken; diksiyon, yaratıcı çocuk etkinlikleri ve yabancı dil konusunda ara sıra düzeyinde HİE ihtiyacı duymaktadırlar.

Belirtilen ihtiyaç sıralamasına bakıldığında, ihtiyaç düzeylerinin birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin genel kültür ile ilgili konularda benzer düzeylerde ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Bu bulgulara benzer olarak Çiftçi (2008), yaptığı doktora tez çalışmasında müzik öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır ve müzik öğretmenlerinin “Genel kültür” konularına ilişkin konularda HİE ihtiyaçları ortalaması $X = 2.89 - 3.55$ aralığında çıkmış ve belirtilen ihtiyaç düzeylerinin “Kısmen” ve “Büyük ölçüde” seçeneklerinde yoğunlaşması, öğretmenlerin genel kültüre ilişkin konularda hizmet içi eğitime “Kısmen” ve “Büyük ölçüde” ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşmıştır.

4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

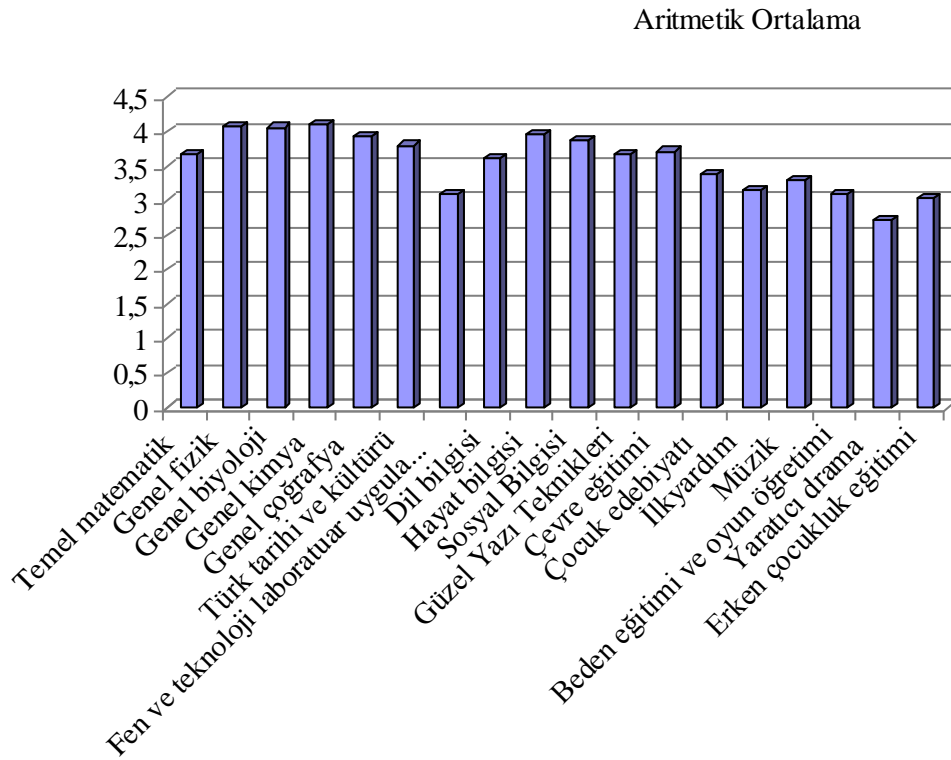
Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları alan bilgisi boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir?” olarak ifade edilmiştir.

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi boyutunda HİE ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış ve bulgular çizelge halinde verilmiştir.

Çizelge 4.3 Sınıf öğretmenlerinin alan bilgisine yönelik HİE ihtiyaçlarına ilişkin dağılımlar

Alan Bilgisi ile İlgili HİE Konuları	Belirtilen İhtiyaç Düzeyi										N	Xort	Ss
	Her Zaman		Sıklıkla		Ara sıra		Nadiren		Asla				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Temel Matematik Bilgisi	57	11,4	53	10,6	88	17,6	203	40,6	99	19,8	500	2,07	1,38
Genel Fizik Bilgisi	18	3,6	29	5,8	99	19,8	250	50	104	20,8	500	2,47	1,11
Genel Biyoloji Bilgisi	18	3,6	34	6,8	95	19	251	50,2	102	20,4	500	2,46	1,13
Genel Kimya Bilgisi	16	3,2	30	6	96	19,2	256	51,2	102	20,4	500	2,50	1,10
Genel Coğrafya Bil.	24	4,8	42	8,4	114	22,8	243	48,6	77	15,4	500	2,34	1,21
Türk Tarihi ve Kültürü	37	7,4	54	10,8	110	22	231	46,2	68	13,6	500	2,10	1,32
Fen ve Teknoloji Laboratuar Uygulamaları	67	13,4	128	25,6	134	26,8	48	9,6	123	24,6	500	3,10	1,39
Dil Bilgisi	70	14	54	10,8	82	16,4	201	40,2	93	18,6	500	2,00	1,45
Hayat Bilgisi	51	10,2	39	7,8	63	12,6	270	54	77	15,4	500	2,35	1,37
Sosyal Bilgisi	42	8,4	50	10	83	16,6	250	50	75	15	500	2,28	1,34
Güzel Yazı Teknikleri	58	11,6	54	10,8	88	17,6	207	41,4	93	18,6	500	2,07	1,40
Çevre Eğitimi	52	10,4	65	13	76	15,2	220	44	87	17,4	500	2,11	1,40
Çocuk Edebiyatı	64	12,8	79	15,8	160	32	73	14,6	124	24,8	500	3,37	1,40
İlkyardım Bilgisi	96	19,2	94	18,8	148	29,6	61	12,2	101	20,2	500	3,14	1,49
Müzik	60	12	88	17,6	132	26,4	86	17,2	134	26,8	500	3,29	1,34
Beden Eğitimi ve Oyun Öğret.	88	17,6	109	21,8	140	28	52	10,4	111	22,8	500	3,09	1,46
Yaratıcı Drama	127	25,4	126	25,2	108	21,6	42	8,4	97	19,4	500	2,71	1,43
Erken Çocukluk Eğit. Bilgisi	90	18	105	21	122	24,4	59	11,8	124	24,8	500	3,04	1,42

Şekil 4.1 Sınıf öğretmenlerinin alan bilgisine yönelik HİE ihtiyaçlarını gösteren sütun grafiği



Çizelge 4.3 ve şekil 4.1.’de alan bilgisine dahil edilen 18 konu ile ilgili sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyacını ortaya koyan frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi dahilinde yer alan konulara olan HİE ihtiyaç ortalamalarının 2.07 ile 3.29 arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri HİE konularından on bir maddeye “nadiren”; geri kalan yedi maddeye ise “ara sıra” düzeyinde yanıt vermişlerdir.

Şekil 4.1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi alanında en az ihtiyaç duydukları konular; “Dil bilgisi” ($X_{ort}=2.00$), “Temel Matematik” ($X_{ort}=2.07$) “Güzel

yazı teknikleri” (Xort=2.07) gelmektedir. Daha sonra ise nadiren aralığında yer alan genel fizik (Xort=2.47), genel kimya (Xort=2.50), genel biyoloji (Xort=2.46), genel coğrafya (Xort=2.34) gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu konularda nadiren HİE ihtiyacı içerisinde olduklarını söyleyebiliriz. Buna sebep olarak da şunu gösterebiliriz; ilköğretim programı incelendiğinde ilk beş yıl içerisinde dilbilgis, temel matematik, güzel yazı teknikleri, fizik, kimya ve biyoloji derslerinin içeriği temel bilgiler doğrultusundadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu derslerle ilgili temel bilgilerinin yeterli olduğu düşünülebilir.

Şekil 4.1’deki bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin bu alandaki en yüksek ortalamaya sahip “Yaratıcı Drama” (Xort=2.71) konusuna “Ara sıra” olarak yanıtlamaları, bu konuyla ilgili HİE ihtiyacı duyduklarının bir göstergesi olabilir. Bu durum “Erken Çocukluk Eğitimi” (Xort=3,04), “Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi” (Xort=3.09), Fen ve Teknoloji Laboratuar Uygulamaları” (Xort= 3.10) konuları için de geçerlidir. Bu konulara da sınıf öğretmenleri ara sıra düzeyinde HİE ihtiyacı içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer olarak EARGED’in 2008 yılında yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin %44’ü erken çocukluk eğitimi bilgisine ve yaratıcı drama ile yaratıcılık dersine %42’si kısmen (ara sıra) HİE ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Günümüzde çocuk gelişiminin önemi ve bu döneme yönelik eğitim programlarının çocuklar ve aileleri üzerindeki olumlu etkileri konusunda görüş birliğine varılmıştır. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar ise günden güne önem kazanmaktadır. Tartışmalar erken çocukluk eğitim programlarına yapılan yatırımlar üzerinde yoğunlaşmaktadır (Myers, 1996). Türkiye’de ise erken çocukluk eğitim kurumlarının açılması 20. yüzyılın başlarına rastlamasına rağmen, ülkenin içinde bulunduğu özel durum, gerek Osmanlı İmparatorluğu döneminde, gerekse Cumhuriyetin kuruluş yıllarında bu kurumlara gereken önemin verilmesine ve gelişmesine engel olmuştur. Bugüne kadar açılan bu kurumlar, ülkede bulunan erken çocukluk çağı çocuklarının sayıları ile orantılı olarak yeterli düzeye ulaşamamıştır. Ancak yedinci beş yıllık kalkınma planında (2000-2001) bu konu yeniden gündeme alınmış ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluş, yönetim,

eğitim, görev ve işleyişleri ile ilgili esasları düzenlemek amacıyla 2002 yılında Okulöncesi Eğitim Yönetmeliği yayınlanmıştır (MEB. 2011). Bu konudaki çalışmaların gündemde olması nedeniyle öğretmenlerin farkındalıklarının artmış olabileme ihtimalinden ya da öğretmen yetiştirme programlarında aldıkları eğitimin yetersiz gelmesinden kaynaklanıyor olabileceğinden sınıf öğretmenlerinin ara sıra düzeyinde de olsa HİE ihtiyacı içersinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim programlarında yaşanan yapısal değişikliklerle birlikte öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler de değişmiştir. Yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi olabileceğini yapılan araştırmalarla (Gürcüoğlu (2010); Bilek (2009); Aykaç (2008); Debre (2008); Zayımoğlu (2006); Taşkıran (2005); Gürel (2004); Kocayörük (2004); Veach&Gladding (2007); Johnson (2002); Ballou (2000) desteklenmesinin ardından “Drama” dersi Türkiye’de de ilköğretim programlarında ve öğretmen yetiştirme programlarında yerini almıştır.

Türkiye’de dramının etkililiği ve yararlarına bağlı olarak MEB, 1998-1999 öğretim yılından itibaren, ilköğretimde 4. sınıftan 8. sınıfa kadar, haftada 1-2-3 saat olmak üzere “Drama” adı altında bir seçmeli dersi programa yerleştirmiştir. Dersin seçmeli olmasına karşın, öğretmenlerin de bu derse ve yöneme hazır olmamaları olumsuz etki yapmaktadır. Bu durum, dersin, öğretmenler ve yöneticiler tarafından açılmamasına neden olduğu kanısını doğurmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde drama konusunda yeterli düzeyde eğitilmedikleri yönünde görüşler bulunmaktadır (Okvuran, 2000; akt. Gürol, 2003). Gürol (2003) yaptığı çalışma sonucuna göre de öğretmenlerin % 69,8’i drama etkinlikleri konusunda HİE verilmesi gerekliliği görüşündedir. Bu araştırmalara paralel olarak bu çalışmada da sınıf öğretmenleri yaratıcı drama ile ilgili ara sıra düzeyinde HİE ihtiyacı içinde olduklarını belirtmişlerdir.

4.3 ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise “sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları meslek bilgisi alanında nasıl bir dağılım göstermektedir?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmış ve çizelge halinde verilmiştir.

Çizelge 4.4 Sınıf öğretmenlerinin meslek bilgisine yönelik HİE ihtiyaçlarına ilişkin dağılımlar

	Meslek Bilgisi İle İlgili HİE İhtiyaçları	Belirtilen İhtiyaç Düzeyi										N	Xort	Ss
		Her Zaman		Sıklıkla		Ara sıra		Nadiren		Asla				
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
GELİŞİM VE ÖĞRENME PSİKOLOJİSİ	Öğrencilerin fiziksel ve devinimsel gelişimi hakkında	56	11,2	81	16,2	161	32,2	80	16	122	24,4	500	3,26	1,29
	Öğrencilerin bilişsel gelişimi hakkında	58	11,6	112	22,4	137	27,4	84	16,8	109	21,8	500	3,14	1,30
	Öğrencilerin kişilik gelişimi hakkında	76	15,2	130	26	136	27,2	75	15	83	16,6	500	2,91	1,29
	Öğrencilerin ahlak gelişimi hakkında	65	13	114	22,8	125	25	80	16	116	23,2	500	3,13	1,34
	Fizyolojik yapı ve öğrenme ilişkisi hakkında	62	12,4	94	18,8	156	31,2	73	14,6	115	23	500	3,17	1,31
	Öğrenciye başarı güdüsünün nasıl verilebileceği hakkında	105	21	132	26,4	125	25	67	13,4	71	14,2	500	2,73	1,31
	Öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceği hakkında	88	17,6	116	23,2	135	27	64	12,8	97	19,4	500	2,93	1,35
	Öğretilen konunun pekiştirilmesi hakkında	81	16,2	104	20,8	124	24,8	81	16,2	110	22	500	3,07	1,37
	Bilgiyi işleme, kodlamanın nasıl gerçekleştirilebileceği hakkında	78	15,6	118	23,6	136	27,2	81	16,2	87	17,4	500	2,96	1,31

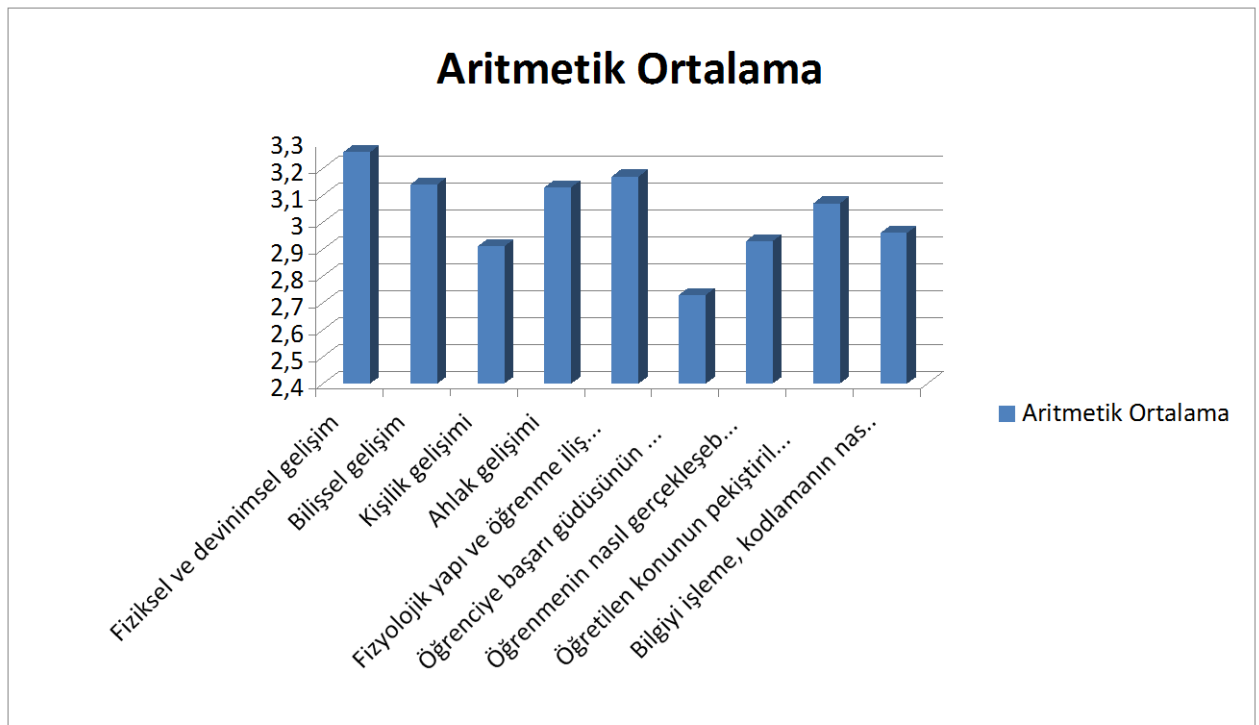
Meslek Bilgisi İle İlgili HİE İhtiyaçları		Belirtilen İhtiyaç Düzeyi												
		Her Zaman		Sıklıkla		Ara sıra		Nadiren		Asla		N	Xort	Ss
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
REHBERLİK	İlköğretimde rehberliğin amaçları, ilkeleri ve işlevi	59	11,8	87	17,4	128	25,6	97	19,4	129	25,8	500	3,30	1,33
	İlköğretimde rehberlik hizmetlerinin kapsamı	58	11,6	101	20,2	123	24,6	96	19,2	122	24,4	500	3,24	1,33
	Kişisel rehberlik açısından etkili öğretmenlik	76	15,2	146	29,2	113	22,6	64	12,8	101	20,2	500	2,93	1,35
	Öğrenciyi tanıma teknikleri	100	20	150	30	106	21,2	67	13,4	77	15,4	500	2,74	1,33
	Öğrenciyi tanımada dikkat edilmesi gerekli ilkeler	84	16,8	137	27,4	106	21,2	64	12,8	109	21,8	500	2,95	1,39
	Rehberlik hizmetlerinin örgütlenmesi hakkında genel bilgi	53	10,6	94	18,8	127	25,4	90	18	136	27,2	500	3,32	1,33
	Okul rehberlik programı organizasyonunda öğretmenin rol ve görevleri	61	12,2	100	20	126	25,2	91	18,2	122	24,4	500	3,22	1,34
	İlköğretim rehberlik programı	62	12,4	100	20	132	26,4	91	18,2	115	23	500	3,19	1,32
SINIF YÖNETİMİ	Sınıf içinde demokratik lider olma	87	17,4	74	14,8	148	29,6	69	13,8	122	24,4	500	3,23	1,45
	Sınıf içi disiplin ve disiplin modelleri	87	17,4	114	22,8	119	23,8	65	12,8	116	23,2	500	3,00	1,41
	Sınıf içi etkili iletişim becerilerini kullanma	98	19,6	92	18,4	122	24,4	66	13,2	122	24,4	500	2,98	1,46
	Sınıf kurallarının belirlenmesi	72	14,4	47	9,4	115	23,0	70	14	112	22,4	500	3,36	1,42
	Sınıfta davranış yönetme becerisi	101	20,2	102	20,4	115	23	70	14	112	22,4	500	2,98	1,43
ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Yapılandırmacı öğrenme kuramı	50	10	93	18,6	146	29,2	84	16,8	127	25,4	500	3,29	1,29
	Yapılandırmacılık ve yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları	44	8,8	105	21	135	27	82	16,4	134	26,8	500	3,31	1,30
	Çoklu zeka kuramı ve öğretim	75	15	109	21,8	139	27,8	68	13,6	109	21,8	500	3,00	1,35
	Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve uygulama aşamaları	62	12,4	115	23	143	28,6	78	15,6	102	20,4	500	3,08	1,30
	Beyin temelli öğrenme uygulamaları	65	13	120	24	128	25,6	86	17,2	101	20,2	500	3,07	1,31
	Eleştirel düşünme ve eleştirel düşüncenin boyutları	69	13,8	97	19,4	144	28,8	85	17	105	21	500	3,12	1,32

	Meslek Bilgisi İle İlgili HİE İhtiyaçları	Belirtilen İhtiyaç Düzeyi										N	Xort	Ss
		Her Zaman		Sıklıkla		Ara sıra		Nadiren		Asla				
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
	Yaşam boyu öğrenme ve uygulamaları	80	16	117	23,4	126	25,2	82	16,4	95	19	500	2,99	1,34
	İnternet tabanlı öğretim, özellikleri ve uygulaması	71	14,2	115	23	132	26,4	87	17,4	95	19	500	3,04	1,31
	Yansıtıcı düşünme	64	12,8	112	22,4	145	29	84	16,8	95	19	500	3,06	1,28
ÖZEL EĞİTİM	Özel eğitimin kapsamı, amaç ve ilkeleri	50	10	115	23	151	30,2	80	16	104	20,8	500	3,14	1,26
	Kaynaştırma uygulamaları	83	16,6	131	26,2	135	27	72	14,4	79	15,8	500	2,86	1,29
	Özel eğitim alması gereken öğrencileri belirleyebilme	80	16	115	23	139	27,8	66	13,2	100	20	500	2,98	1,34
	Özel eğitim gerektiren çocukların özellikleri (Otizm, hiperaktivite...)	106	21,2	117	23,4	134	26,8	73	14,6	70	14	500	2,76	1,31
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	Performans değerlendirme	54	10,8	97	19,4	144	28,8	96	19,2	109	21,8	500	3,21	1,28
	Portfolyo değerlendirme	50	10	94	18,8	155	31	96	19,2	105	21	500	3,22	1,25
	Proje değerlendirme	47	9,4	10	21,2	140	28	98	19,6	109	21,8	500	3,23	1,26
	Tutum ve beceri ölçeklerinden faydalanma	36	7,2	95	19	138	27,6	100	20	131	26,2	500	3,39	1,25
	Yazılı sınavları uygulama	44	8,8	64	12,8	133	26,6	97	19,4	162	32,4	500	1,93	1,29
	Başarı testleri uygulama	47	9,4	67	13,4	136	27,2	97	19,4	153	30,6	500	1,89	1,30
	Çoktan seçmeli testler oluşturma	43	8,6	69	13,8	120	24	99	19,8	169	33,8	500	1,96	1,30
	Kavram haritalarının oluşturulma aşamaları	53	10,6	96	19,2	110	22	110	22	131	26,2	500	3,34	1,33
	Dereceli puanlama anahtarı oluşturma	44	8,8	89	17,8	117	23,4	103	20,6	147	29,4	500	1,84	1,31
TEKNOLOJİ VE MATERYAL TASARIMI	Bireysel öğretim teknolojileri	60	12	113	22,6	123	24,6	96	19,2	108	21,6	500	3,15	1,31
	Öğretim materyallerinin öğretim ortamındaki yeri, işlevleri	43	8,6	111	22,2	125	25	101	20,2	120	24	500	3,28	1,28
	Bilgisayar kullanımı	82	16,4	108	21,6	98	19,6	91	18,2	121	24,2	500	3,12	1,41
	Uzaktan eğitim teknolojileri	59	11,8	107	21,4	122	24,4	93	18,6	119	23,8	500	3,21	1,33
	Öğretim teknolojisinin öğrtm. ortamında uygulama aşamaları ve öğretim materyallerin seçimi	47	9,4	109	21,8	121	24,2	100	20	123	24,6	500	3,28	1,30

		Belirtilen İhtiyaç Düzeyi										N	Xort	Ss
		Her Zaman		Sıklıkla		Ara sıra		Nadiren		Asla				
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
İLETİŞİM	Öğretim materyallerinin tasarımı ve geliştirilmesi	62	12,4	108	21,6	123	24,6	92	18,4	115	23	500	3,15	1,35
	Bilgisayar destekli öğretim	85	17	102	20,4	124	24,8	86	17,2	103	20,6	500	2,99	1,38
	Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi	100	20	92	18,4	124	24,8	60	12	124	24,8	500	3,03	1,44
	Olumlu akran ilişkileri oluşturma	95	19	102	20,4	122	24,4	72	14,4	109	21,8	500	3,04	1,44
	Etkili iletişim becerilerini kullanma	105	21	97	19,4	120	24	63	12,6	115	23	500	2,97	1,44
	Aile ve çevre ile iletişim-Aile desteğini sağlama yöntemleri	109	21,8	104	20,8	111	22,2	71	14,2	105	21	500	2,91	1,44

Çizelge 4.4 sınıf öğretmenlerinin meslek bilgisi alanında HİE ihtiyaçlarını belirleyen frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin meslek bilgisi alanındaki HİE ihtiyaçları yedi başlık altında incelenmiştir. Bunlar; gelişim ve öğrenme psikolojisi, rehberlik, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, özel eğitim, teknoloji ve materyal tasarımı ile iletişimdir.

Şekil 4.2. Sınıf öğretmenlerinin gelişim ve öğrenme psikolojisi hakkında HİE ihtiyaçlarını gösteren sütun grafiği



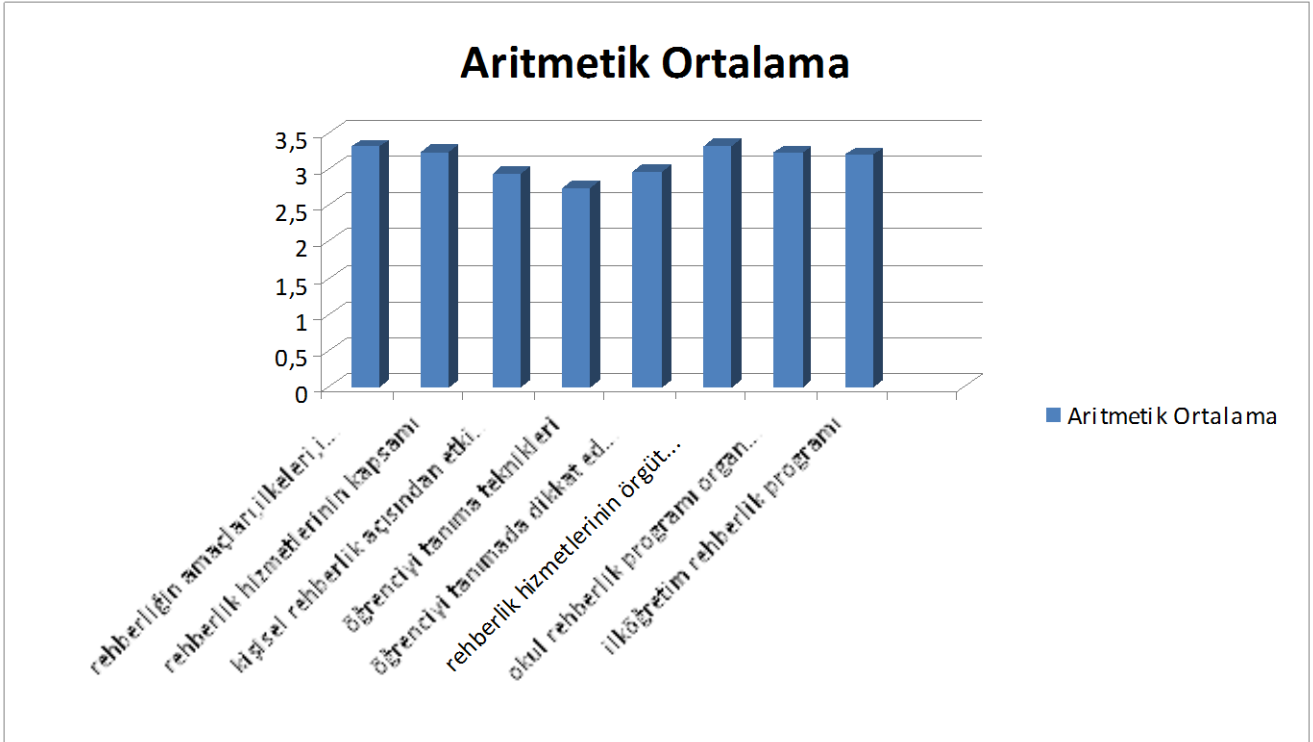
Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi konusunda dokuz madde yer almaktadır. Şekil 4.2 incelendiğinde aritmetik ortalama değerlerin 2.91 ile 3.26 arasında değiştiği sınıf öğretmenlerinin “Ara sıra” düzeyinde cevap verdikleri görülmektedir. Çizelge 4.4’den maddelerin yüzdelikleri incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin fiziksel ve devinimsel gelişimi (%32,2), bilişsel gelişimi (%27,4), kişilik gelişimi (%27,2), ahlak gelişimi (%25), fizyolojik yapı ve öğrenme ilişkisi (%31,2), öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceği (%27), öğretilen konunun pekiştirilmesi (%24,8) ve bilgiyi işleme, kodlamanın nasıl gerçekleştirilebileceği (%27,2) hakkında ara sıra düzeyinde HİE ihtiyacı içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri yalnızca “öğrenciye başarı güdüsünün nasıl verilebileceği hakkında” (%26,4) “sıklıkla” düzeyinde HİE ihtiyaçları olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara benzer olarak Budak ve Demirel (2003) de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin “öğrenciyi güdüleme” konusunda daha önce HİE almış öğretmenler ile HİE almamış öğretmenler arasında fark çıkmamakla beraber “çok önemli” düzeyinde HİE istediklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karagiorgi ve Symeou (2007)’nin Kıbrıs’ta yaptıkları çalışma sonucuna göre öğretmenler “öğrenciyi güdüleme” yi HİE kurs programında en fazla ihtiyaç duyacakları konu olarak belirtmeleri ile beraber orta öğretim öğretmenleri ilköğretim öğretmenlerine göre “öğrenciyi güdüleme” konusunda daha fazla HİE kursu almak istemektedirler.

Çiftçi (2008)’nin müzik öğretmenlerine yönelik yaptığı doktora tez çalışmasına göre “kısmen” seçeneği %24-%36,3 aralığında ve “büyük ölçüde” seçeneğinin ise %20,02- %28,4 aralığında çıkmış ve müzik öğretmenlerinin alan ve alan eğitimi konularında HİE ihtiyaçlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, Tanyel’in (1999) sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik meslek bilgisi alanına ilişkin orta düzeyde hizmet içi eğitim gereksinimi bulunması bulgusu ile örtüşmektedir. EARGED’in 2008 yılında yapmış olduğu çalışmaya göre ise sınıf öğretmenlerinin %46,7’si çocuk psikolojisi konusunda “çok” HİE ihtiyacı duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğan (2002)’nin yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yönden gelişimini sağlama konusunda “çok” düzeyde gelişmek istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Hamdan’ın (2003)

araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin yarısına yakınının, öğretmenlik meslek bilgisi üzerine açılacak kurslara katılabileceklerini, bu alanda HİE ihtiyacı içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Gültekin, Çubulcu ve Dal (2010)'ın yapmış oldukları araştırmaya göre ilköğretim öğretmenlerinin “öğrenciyi tanıma” (Öğrencilerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyoekonomik özelliklerini, grup ilişkilerini, ilgi yetenek ve öğrenme stillerini tanıma; hazır bulunuşluk düzeylerini belirleme ve öğrenciyi tanımada ilgililerle işbirliği yapma) alanına ilişkin (Xort=4,12) sıklıkla düzeyinde HİE ihtiyacı içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Budak ve Demirel (2003)'in Türkiye'nin doğu-batı, güney-kuzey eksenlerinde bulunan dört il; Iğdır, Aydın, İçel ve Sinop'ta yaptıkları çalışmaya göre öğretmenlerin öğrenme psikolojisi konusunda daha önce HİE katılan öğretmenlerin %69'u, HİE katılmayan öğretmenlerin ise %72'si oldukça önemli ve çok önemli derecesinde bir HİE kursu istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Clipa ve Ignat (2010) ise farklı bir sonuca ulaşmışlardır. İlkokul öğretmenlerinin en az HİE istedikleri konuların içinde çocuk gelişimi (%4) gelmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencinin büyüme ve gelişme özelliklerini tanımaları, entelektüel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen olanaklar sağlamaları, öğrencilere rehberlikte bulunma ve insan ilişkileri konusunda yeterli olmaları açısından önemlidir (NJDOE, 2004:17). Öğrencilerin gelişimlerini ve sorunlarını tanımadan yalnızca ders anlatmaya dayanan öğretimin öğretimsel değeri yoktur. Böylece öğretmen, dersinin öğretmeni olmakta ancak öğrencilerinin öğretmeni olamamaktadır. Oysa ki eğitilecek olanlar öğrencilerdir ve onların davranışlarında istenilen değişimler gerçekleştirilecektir (Başaran, 1978:16). Bu nedenle de öğretmen yetiştirme programlarında eğitim psikolojisi adı altında öğretmen adaylarına ders verilmektedir. Ancak bu eğitim hizmet öncesi ile sınırlı kalmaktadır. Çünkü MEB'in günümüze kadar yaptığı HİE çalışmalarına bakıldığında bu konunun atlandığı dikkati çekmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “ara sıra” düzeyinde de olsa gelişim ve öğrenme psikolojisi konusunda HİE ihtiyacının çıkmasının sebebi olabilir.

Şekil 4.3 Sınıf öğretmenlerinin rehberlik konusunda HİE ihtiyaçlarını gösteren sütun grafiği



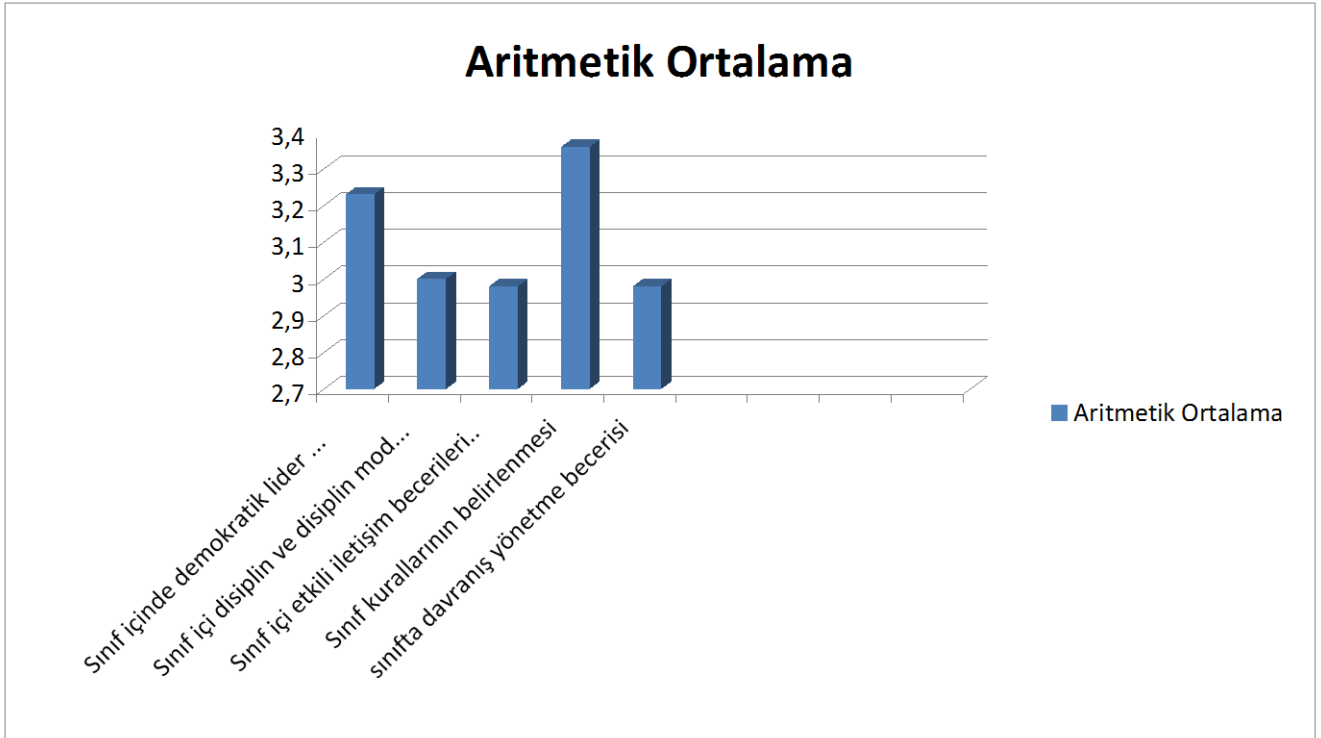
Ankette meslek bilgisi alanında yer alan rehberlik konusu ile ilgili sekiz madde yer almaktadır. Şekil 4.3’de bu sekiz maddenin aritmetik ortalama değerleri verilmiştir. Buna göre; ortalamalar 2.74 ile 3.32 arasında değişmektedir ve sınıf öğretmenlerinin rehberlik konusundaki HİE ihtiyaçları “ara sıra” düzeyindedir. Çizelge 4.4’deki frekans ve yüzde değerlerine baktığımızda ise değerlerin birbirine yakın olması ile beraber aritmetik ortalama değerlerinden bazı farklılıklar dikkati çekmektedir. Sınıf öğretmenleri; “ilköğretimde rehberliğin amaçları, ilkeleri ve işlevi” maddesine %25.8 oranında “Asla” yanıtını verirken %25.6 oranında ise “Ara sıra” düzeyinde cevap alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yarısı rehberliğin amaçları, ilkeleri ve işlevi konusunda “ara sıra” düzeyinde HİE ihtiyacı içindeler ve “asla” düzeyinde HİE ihtiyacı duymamaktadırlar. Bu durum “ilköğretimde rehberlik hizmetlerinin kapsamı” (%24.6 Ara-sıra / %24.2 Asla), rehberlik hizmetlerinin örgütlenmesi hakkında genel bilgi (%27.2 Asla / %25.4 Ara-sıra) maddeleri için de geçerlidir. Şekil 4.3’deki ortalamalara baktığımızda ise sınıf öğretmenlerinin rehberliğe ilişkin konularda hizmet içi eğitime ara sıra düzeyinde ihtiyaç duydukları ve belirtilen HİE ihtiyaçlarının benzer düzeylerde yoğunlaştığı şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 4.4'e göre sınıf öğretmenleri; "kişisel rehberlik açısından etkili öğretmenlik" (%29.2 sıklıkla), "öğrenciyi tanıma teknikleri" (%30 sıklıkla), "öğrenciyi tanımada dikkat edilmesi gerekli ilkeler" (%27,4 sıklıkla) HİE ihtiyacı duymaktadırlar. Ancak diğer ihtiyaç düzeyi değerleri birbirine oldukça yakın düzeyde çıkmıştır. Buna neden olarak sınıf öğretmenlerinin "rehberlik" algısına ilişkin HİE ihtiyacı içerisinde olmakla beraber net bir görüşe sahip olmadıkları da söylenebilir. Alan yazında da bu bulguyla örtüşen sonuçlar yer almaktadır (Dilci, Kaya, Aslan (2011), Bardakçı (2011), Karakuş (2008), Nazlı (2008), Kızıl (2007), Yumrutaş (2006), Güvenç (2001)).

Sınıf öğretmenleri, meslek bilgisi alanında rehberlik konusunda HİE ihtiyaçları "Ara sıra" düzeyindedir. Karakuş (2008)'un yaptığı çalışmaya göre sınıf rehber öğretmenleri rehberlik eğitimi alanında HİE ihtiyacı duymaktadırlar. Gültekin, Çubukcu ve Dal (2010)'ın yapmış oldukları araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin HİE ihtiyacı duydukları ilk üç alan içerisinde "rehberlik yapma" (Xort=4.15) gelmektedir. Budak ve Demirel (2003) öğretmenlerin HİE ihtiyacını belirlerken HİE kursunu katılanlar ile katılmayanlar arasındaki manidarlığa bakmışlardır. Arada anlamlı bir fark bulunmazken, her iki grup için de öğretmenlerin "akademik danışmanlık ve rehberlik" alanında "oldukça önemli" düzeyde HİE ihtiyacı bulunmaktadır.

Rehberliğin genel amacı bireyin her gelişim döneminde sağlıklı ve uyumlu bir gelişim sürdürebilmesine ve kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir. İlköğretim düzeyinde ise rehberliğin amacı; çocuğun kendini tanımasını, toplumsallaşmasını, birey olmasını sağlama olumlu benlik kavramının oluşturulması, insan ilişkilerinde olgunlaşmasını sağlamak, öğreniminin bireyselleşmesini sağlamaktır (Yeşilyaprak, 2003: 52) Bu amaçla da Türkiye'de rehberlik çalışmaları 1950'li yıllardan itibaren yürütülmektedir. Özellikle eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenleri için rehberlik dersleri zorunlu ders olarak öğretmen adaylarına verilmektedir. Ancak eğitim psikolojisinde olduğu gibi rehberlik faaliyetleri hizmet öncesi ile kalmaktadır. MEB rehberlik faaliyetleri ile ilgili herhangi bir HİE kursu düzenlememiştir. Bu nedenle, araştırmada sınıf öğretmenlerinin rehberlik alanında HİE ihtiyacı içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmış olabilir.

Şekil 4.4 Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda HİE ihtiyaçlarını gösteren sütun grafiği



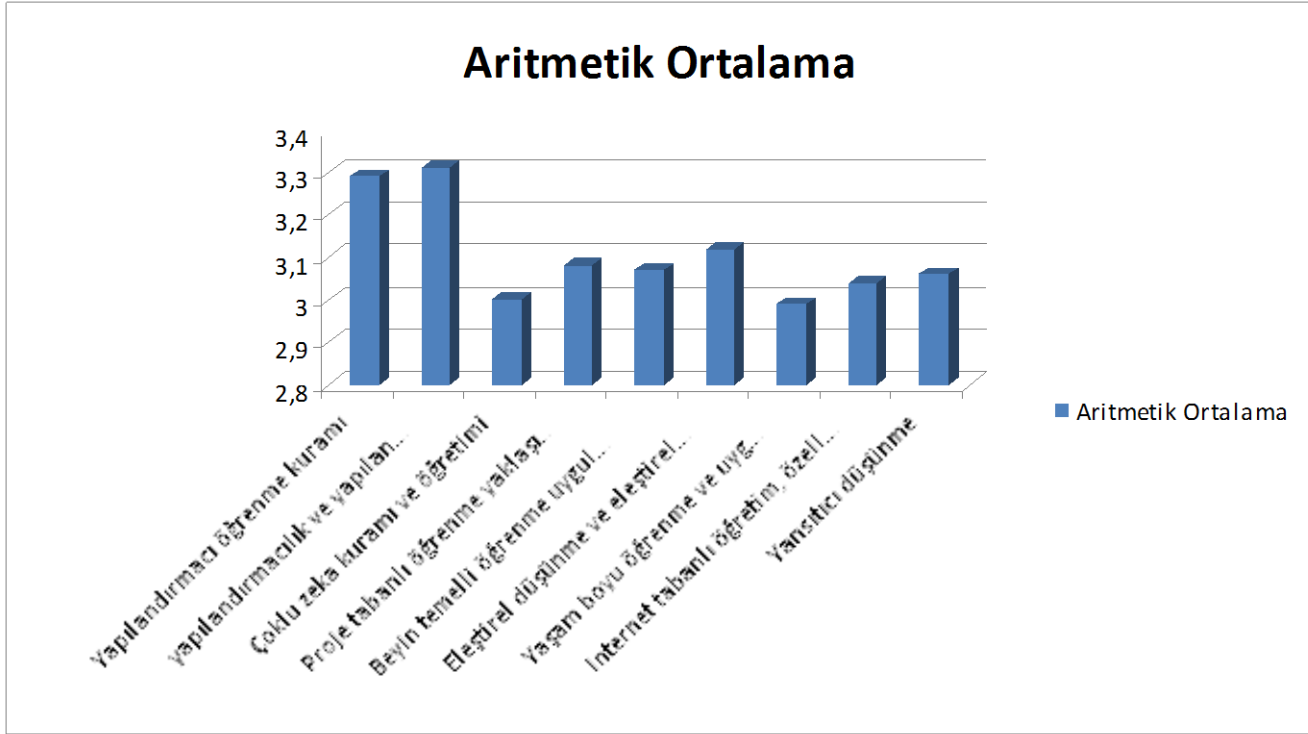
Meslek bilgisi alanında yer verilen bir diğer konu sınıf yönetimidir. Sınıf yönetimi içerisinde beş madde yer almaktadır: Sınıf içinde demokratik lider olma, sınıf içi disiplin ve disiplin modelleri, sınıf içi etkili iletişim becerilerini kullanma, sınıf kurallarının belirlenmesi ve sınıfta davranış yönetme becerisi'dir. Şekil 4.4'de "sınıf yönetimi" konusuna dâhil edilen beş maddeye ait aritmetik ortalamalar verilmiştir. Bu değerler incelendiğinde puanların 2.98 ile 3.36 arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri bu beş madde ile ilgili "Ara sıra" düzeyinde HİE ihtiyacı içinde olduklarını belirtmişlerdir. Çizelge 4.4'deki frekans ve yüzde değerlerine bakıldığında ise "sınıf içinde demokratik lider olma" (%29,6 Ara sıra), "sınıf içi disiplin ve disiplin modelleri" (%23,8 Ara sıra) "sınıf içi etkili iletişim becerilerini kullanma" (%24,4 Ara sıra), "sınıf kurallarının belirlenmesi" (%23 Ara sıra), "sınıfta davranış yönetme becerisi" (%23 Ara sıra) sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi konusu ile ilgili maddelere "Ara sıra" olarak cevaplandırılması, sınıf öğretmenlerinin bu konularda HİE ihtiyacı duyduklarının bir göstergesi olabilir. Bu bulgulardan farklı olarak Çifci (2008)'nin yaptığı tez çalışmasına göre sınıf öğretmenleri "öğrencilerle etkili iletişim kurma" maddesine "tamamen yeterliyim" diyerek HİE ihtiyacı olmadıkları sonucuna

ulaşmıştır. Temel, Ersoy, Sahin, Avcı ve Turla (1997)'nin anaokulu öğretmenleri ile yaptıkları çalışma sonucunda da öğretmenlerin iletişimle ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmalardaki farklılığın sebebi örneklem grubunun farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Bu bulgulara benzer olarak ise; Paşa (2002) sınıf öğretmenlerinin öğrenci-öğretmen etkileşiminde “orta düzeyde” HİE ihtiyacı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2006) tarafından endüstri meslek liselerinde görevli atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmada laboratuvar öğretmenlerinin sınıf yönetimi alanında orta düzeyde HİE ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Gültekin, Çubukcu ve Dal (2010) ilköğretim öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmada farklı bir bulguya ulaşmışlardır. Bu araştırmaya göre ilköğretim öğretmenleri “sınıfı ve öğretimi yönetme” konusunda HİE gerekli (Xort=4.06) cevabını vermişlerdir. Şahin (2008)'in araştırmasında ise sınıf öğretmenleri kendilerini sınıf kurallarında (%50.5) ve iletişim kurmada (%47.9) çok yeterli gördüklerini dolayısıyla bu konularda bir HİE istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ignat, Clipa (2010)'nın yaptıkları çalışma sonucuna göre de ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yalnızca %7.9'u HİE istemektedir.

Sınıf yönetimi, kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci davranışlarını gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme, disiplini sağlayabilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988:3). Sınıf yönetiminin değişkenlerini öğretmen, öğrenci, okul programı, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralayabiliriz. Ancak bu değişkenler içerisinde en stratejik olanı öğretmenlerdir. Çünkü eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur (Aydın, 1998:16). Bu açıdan iyi bir sınıf yönetimi ve organizasyon öğretmenleri karşılaştıkları bir çok zorluktan da kurtarır diyebiliriz. Araştırma sonucuna da dayalı olarak diyebiliriz ki sınıf öğretmenleri etkili bir sınıf yönetiminin önemini farkında olmalı ki sınıf yönetimi becerileri için “Ara sıra” HİE kurs ihtiyacı duymaktadırlar.

Şekil 4.5 Sınıf öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili HİE ihtiyaçlarını gösteren sütun grafiği



Sınıf öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemleri konusunda HİE ihtiyaçlarını belirlenebilmesi için ankette dokuz ifade yer almaktadır. Bunlar; yapılandırmacı öğrenme kuramı, yapılandırmacılık ve yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları, çoklu zeka kuramı ve öğretim, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve uygulama aşamaları, beyin temelli öğrenme uygulamaları, eleştirel düşünme ve eleştirel düşüncenin boyutları, yaşam boyu öğrenme ve uygulamaları, internet tabanlı öğretim, özellikleri ve uygulaması, yansıtıcı düşünmedir.

Şekil 4.5’de sınıf öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili HİE ihtiyacını gösteren sütun grafiğine yer verilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemlerine yönelik ifadelere verdikleri cevaplarının aritmetik ortalaması 2.99 ile 3.31 arasında değişmektedir. Bu ortalama değerleri ise “Ara sıra” düzeyine rastlamaktadır. Çizelge 4.4’deki frekans ve yüzde değerlerine baktığımızda da yapılandırmacı öğrenme kuramı (%29.2 Ara sıra), yapılandırmacılık ve

yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları (%27 Ara sıra), çoklu zeka kuramı ve öğretim (%27.8 Ara sıra), proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve uygulama aşamaları (%28.6 Ara sıra), beyin temelli öğrenme uygulamaları (%25.6 Ara sıra), eleştirel düşünme ve eleştirel düşüncenin boyutları (%28.8 Ara sıra), yaşam boyu öğrenme ve uygulamaları (%25.2 Ara sıra), internet tabanlı öğretim, özellikleri ve uygulaması (%26.4 Ara sıra), yansıtıcı düşünme (%29 Ara sıra) konularında sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç düzeylerinin “Ara sıra” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili ifadelerle “Ara sıra” olarak yanıtlamaları, bu konuda öğretmenlerin HİE ihtiyacı içerisinde olduklarının bir göstergesi olabilir. Bu sonuçlardan farklı olarak Ignat, Clipa (2010)’nın yaptıkları çalışmaya göre ilkökul öğretmenlerinin %7.9’u öğretim yöntemleri hakkında HİE kursu istemektedirler. Bu bulguya ek olarak araştırmada öğretmenlerin aynı zamanda mevcut HİE programlarından memnun oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuç HİE uygulamalarındaki farklılıktan kaynaklanabilir. Şahin (2008) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin %37,4’ü yöntemler konusunda “kısmen yeterli” olduklarını ve HİE kursu istediklerini belirtmişlerdir. Karagiorgi, Symeou (2007) araştırmalarına göre, öğretmenlerin %42,9’u yeni öğretim yöntemleri ve öğretim stratejileri hakkında HİE ihtiyacı duymaktadırlar. Budak ve Demirel (2003) yaptıkları çalışma sonucuna göre daha önce HİE kurslarına katılan öğretmenlerin %73’ü, HİE kurslarına katılmayan öğretmenlerin ise %43’ü öğretim yöntem, kuram ve stratejileri konusunun çok önemli olduğunu ve HİE ihtiyacı içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Önen, Mertoğlu, Saka, Gürdal (2009) öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve teknikleri konusundaki bilgilerini ölçmek için HİE öncesi ve sonrasını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin HİE kursu öncesi öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi yetersizliklerinin olduğu dolayısıyla da HİE ihtiyacı içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uşun ve Çömert (2003) farklı bulgulara ulaşmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ve stratejileri konusunda %46,67’si “Hiç” düzeyinde HİE istediklerini belirtmişlerdir. Ancak bu bulgudaki farklılık örneklem grubundaki farklılıktan kaynaklanıyor olabilir.

Türkiye’de 2005-2006 programından sonra özellikle yapılandırmacı öğrenme kuramının ortaya çıkması ile beraber 21. yüzyıl eğitim dünyasında yer alan yöntemler

ve bunların öğretimsel uygulamaları eğitimciler tarafından ilgi uyandırmıştır. Ülke çapında 2005-2006 programı ve yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretimsel uygulamaları hakkında bilgilendirmek amacıyla MEB tarafından HİE seminerleri verilmiştir. Ancak bu seminerlerin öğretmenleri tatmin etmediği ya da yetersiz olduğuna dair birçok araştırma sonuçları literatürde yer almaktadır (Şahin (2007), Acat ve Ekinci (2005), Özdaş (2005), Pesen (2005), Temiz (2005), Özmen(2003)). Bu bulgulara dayanarak yapılan HİE seminerlerinin yetersiz olduğu söylenebilir ve aynı zamanda yapılan araştırmada öğretmenlerin “öğretim ilke ve yöntemleri” konusunda “Ara sıra” düzeyinde HİE ihtiyacı içerisinde oldukları sonucunun sebebini açıklıyor denilebilir.

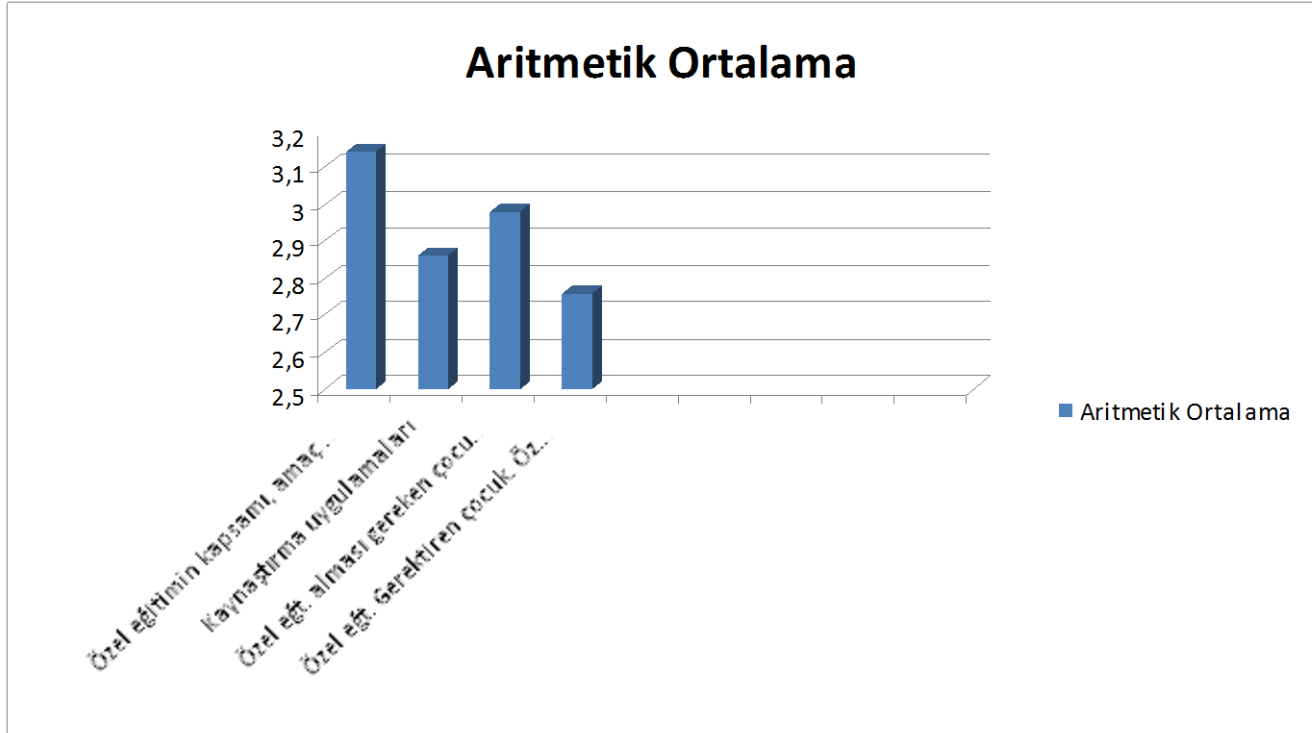
Sınıf öğretmenleri, eleştirel düşünme ve eleştirel düşüncenin boyutları hakkında %28.8 Ara sıra düzeyinde HİE ihtiyacı içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin eleştirel düşünce hakkında bilgi sahibi oldukları ancak mevcut bilgilerini uygulama basamağında gösteremediklerini ortaya koymaktadır (Yıldırım, 2009, Korkmaz, 2008, Kürüm, 2007, Gelen, 2002). Bu da bize öğretmenlere bu konu ile ilgili seminerler verilmesi gerekliliğini gösterir diyebiliriz.

Proje tabanlı öğrenme aşamaları ve uygulama aşamaları hakkında da sınıf öğretmenleri ara sıra düzeyinde HİE ihtiyacı olduklarını belirtmişlerdir. Alan yazında da benzer sonuçlara karşılaşılmaktadır. Diğer araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin proje tabanlı öğrenme yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu yüzden HİE çalışmalarına önem verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (Şahin, 2009; Balkı, 2003; Özcan, 2003).

Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konusunda HİE ihtiyaçlarını belirleyebilmek için ankette dört madde yer almaktadır. Bunlar; özel eğitimin kapsamı, amaç ve ilkeleri, kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim alması gereken öğrencileri belirleyebilme, özel eğitim gerektiren çocukların özellikleridir. Çizelge 4.5’e göre sınıf öğretmenleri özel eğitim konusundaki maddelere (özel eğitimin kapsamı, amaç ve ilkeleri-%30.2-, Kaynaştırma uygulamaları -%27-, özel eğitim alması gereken öğrencileri belirleyebilme

-%27.8-, özel eğitim gerektiren çocukların özellikleri -%26.8-) “Ara sıra” düzeyinde cevap vermişlerdir.

Şekil 4.6 Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili HİE ihtiyaçlarını gösteren sütun grafiği



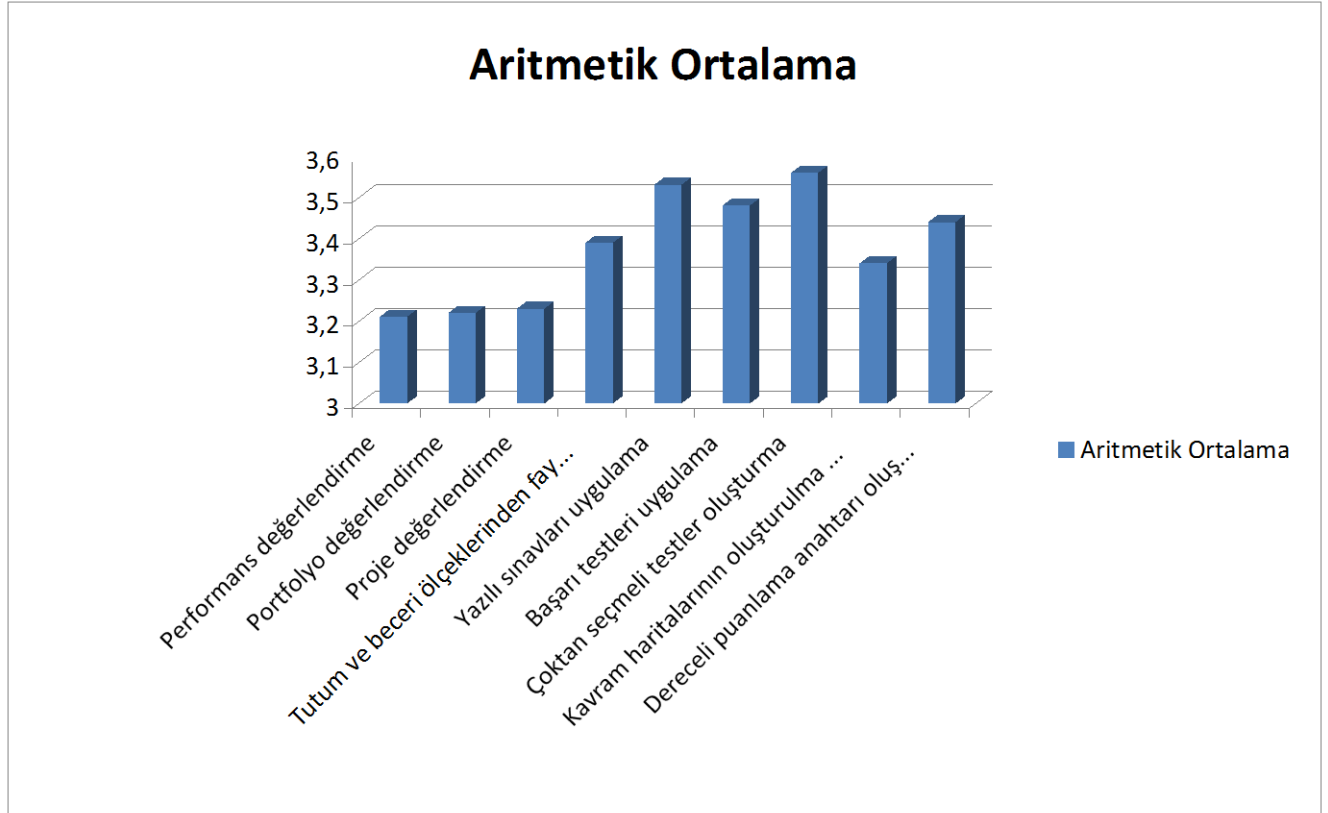
Şekil 4.6'daki sütun grafiğinde yer alan aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda ortalamaların 2.76 ile 3.14 arasında değiştiği görülmektedir. Bütün maddelerin “ara sıra” düzeyinde olduğu görülmektedir. Özel eğitimin kapsamı, amaç ve ilkeleri ($X_{ort} = 3,14$ - %30,2) Ara sıra, kaynaştırma uygulamaları ($X_{ort} = 2,86$ - %27) Ara sıra, özel eğitim alması gereken öğrencileri belirleyebilme ($X_{ort} = 2,98$ - %27.8) Ara sıra, özel eğitim gerektiren çocukların özellikleri ($X_{ort} = 2,76$ - %26.8) Ara sıra düzeyindedirler. Bu değerler, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konusunda “Ara sıra” düzeyinde de olsa HİE ihtiyacı içerisinde olduklarının bir göstergesi olabilir.

Bu bulgulara benzer biçimde, Gültekin, Çubukcu ve Dal (2010) yaptıkları çalışmaya göre ilköğretim öğretmenlerinin en çok gereksinim duydukları yeterli alanlarının içinde “özel eğitime gereksinme duyan öğrencilere hizmet etme” maddesi

yer almaktadır. EARGED (2007) bulgusuna göre de sınıf öğretmenleri özel eğitim konusunda da HİE ihtiyacı içersindeler. Budak ve Demirel (2003) özel eğitime ilişkin konularda öğretmenlerin HİE ihtiyacı hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bilen (2007) yaptığı tez çalışmasına göre sınıf öğretmenlerine kaynaştırma eğitimini içeren özel eğitim konusunda HİE ihtiyacı içersinde oldukları vurgusunu yapmıştır. Ankara ilinde yapılan bir izleme çalışmasına göre (Narinoğlu, Örün ve Delioğlu 2000) sınıflarında “kaynaştırılacak” öğrenci bulunan öğretmenlerin % 84’ü, kaynaştırma eğitimi konusunda herhangi bir kurs, seminer vb. gibi hizmet içi/öncesi eğitim almamışlardır. Doğal olarak, öğretmenler bu konuda desteğe gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir (Akt. Yeşilyaprak, 2003). Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin eğitimi ve bağlantılı olarak kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi eksikliği içersinde olduklarını ve bir HİE kursuna gereksinim duyduklarını göstermektedir (Diken, 1998; Minke ve arkd., 1996; Villa ve arkd., 1996; Milson ve Akos, 2003).

Özel eğitim konusunda 2000 yılından bu yana MEB’in düzenlediği hem engellilere yönelik hem de özel eğitim uygulamaları ile ilgili etkinlikler, kurslar düzenlenmektedir. En son 2012 yılı içersinde mayıs ayında “özel eğitim uygulamaları” adı altında HİE kurs programları düzenlenmiştir. Ayrıca 2012 yılı içersinde zihinsel engelli eğitimi de verilmiştir. Ancak katılımcıların lise ve dengi okullarda çalışan öğretmenlerden oluşması dikkat çekicidir. İlköğretime yönelik özel eğitimi kapsayan bir HİE programı bulunmamaktadır (<http://hedb.meb.gov.tr/net/liste/index.php?dir=&sort=date&order=desc>). Genel olarak yapılan araştırma sonuçlarından çıkan sonuç, öğretmenlerin özel eğitime muhtaç çocuklara birtakım sınıf içi ve dışı etkinliklerde bulunmak istemelerine rağmen, bu alandaki bilgi ve beceri eksiklikleri, kendilerini bu alanda yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır (İzci, 2004). Bu nedenle de sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili HİE kurs ihtiyacı içersinde oldukları söylenebilir.

Şekil 4.7 Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili HİE ihtiyaçlarını gösteren sütun grafiği



Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilmek amacıyla ankette dokuz maddeye yer verilmiştir. Bunlar; performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, proje değerlendirme, tutum ve beceri ölçeklerinden faydalanma, yazılı sınavları uygulama, başarı testleri uygulama, çoktan seçmeli testler oluşturma, kavram haritalarının oluşturulma aşamaları, dereceli puanlama anahtarları oluşturma maddeleridir. Sınıf öğretmenlerinin bu maddelere yönelik HİE ihtiyaçlarını belirleyebilmek için Çizelge 4.4’de verilen frekans ve yüzde değerleri ile şekil 4.7’de gösterilen aritmetik ortalama değerleri incelenmiştir.

Çizelge 4.4’e göre sınıf öğretmenleri dokuz maddeden ilk 4 maddesine (performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, proje değerlendirme, tutum ve beceri ölçeklerinden faydalanma) “Ara sıra” düzeyinde cevap verirken diğer beş maddeye (yazılı sınavları uygulama, başarı testlerini uygulama, çoktan seçmeli testler

oluşturma, kavram haritalarının oluşturulma aşamaları, dereceli puanlama anahtarı oluşturma) “Asla” düzeyinde cevap vermişlerdir. Şekil 4.7’deki sütun grafiğinde yer alan aritmetik ortalama değerlerine baktığımızda benzer sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Aritmetik ortalama değerlerinin 1.93 ile 3.34 arasında değiştiği görülmektedir. Yine ilk dört maddeye sınıf öğretmenleri “Ara sıra” düzeyinde cevap verirken diğer maddelere “Nadiren” düzeyinde cevap vermişlerdir.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili performans değerlendirme, portfolyo (ürün dosyası) değerlendirme, proje değerlendirme ile tutum ve beceri ölçeklerinden faydalanma maddelerine “Ara sıra” düzeyinde yanıt veren sınıf öğretmenlerinin bu konularda HİE kursuna ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi olabilir. Alan yazın incelendiğinde de öğretmenlerin özellikle 2005-2006 programının ardından ölçme ve değerlendirmede yetersiz, bilgi eksikleri içerisinde oldukları sonuçları göze çarpmaktadır (Erdemir, 2007; Kanatlı, 2008; Karakuş ve Kösa, 2009; Metin, Demiryürek ve Kalın, 2007; Metin ve Özmen, 2010; Metin ve Özmen, 2009; Şenel, 2008).

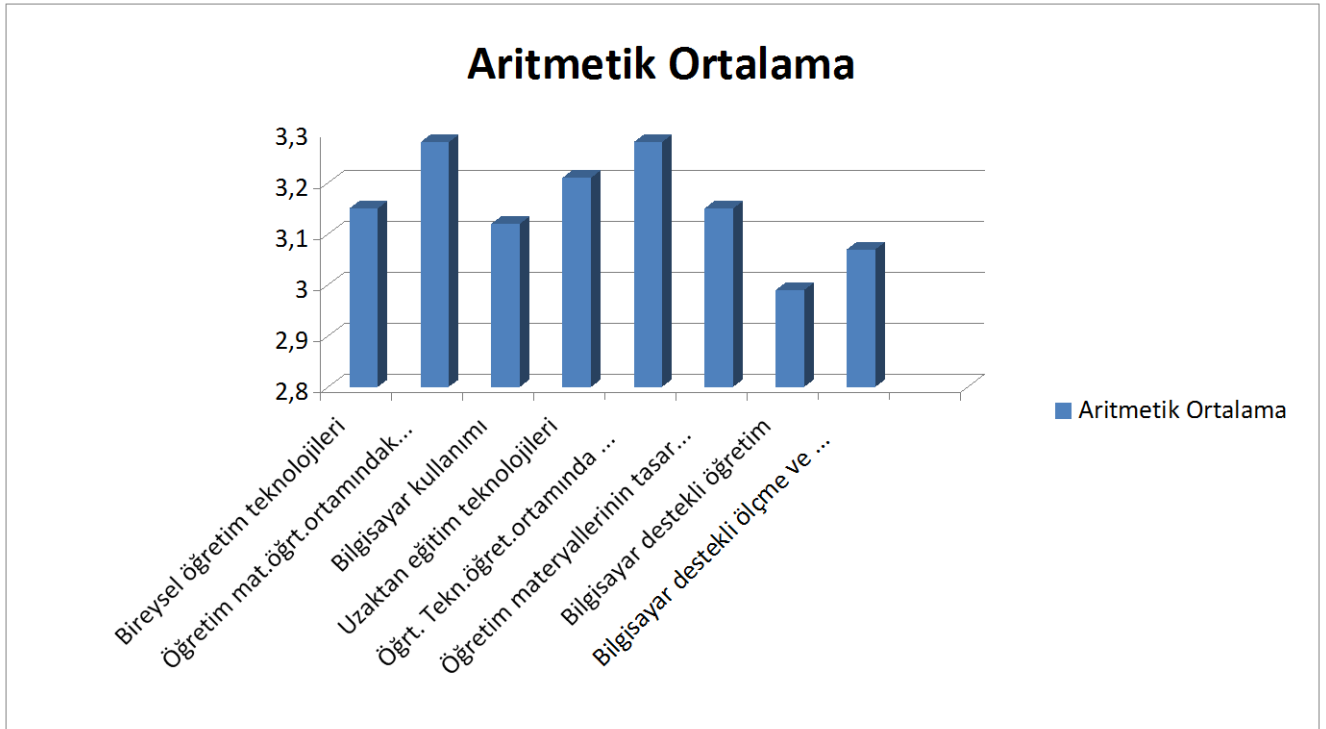
Öğretmenler sırasıyla yazılı sınavları uygulama ($X_{ort}=1.93$), başarı testleri uygulama ($X_{ort}= 3.48$), çoktan seçmeli testler oluşturma ($X_{ort}= 1.89$), dereceli puanlama anahtarı oluşturma ($X_{ort}= 1.84$) konularında ise “ nadiren” düzeyinde HİE ihtiyacı duymuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin yazılı sınavları uygulamada, çoktan seçmeli test oluşturmada, başarı testlerini uygulamada nadiren düzeyinde HİE ihtiyacı hissetmelerinin nedeni öğretmenlerin bunları kullanma sıklıklarının daha fazla olması neden olabilir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları ile ilgili yapılan araştırmalarda bu öngörüğü destekler niteliktedir; Güven (2001) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler en sık kullandıkları ölçme değerlendirme türünün çoktan seçmeli maddeler olduğunu belirtmişlerdir. Yanpar (1992) yaptığı araştırmada da sınıf öğretmenlerinin en sık kullandıkları ölçme değerlendirme türleri yazılı yoklamalar ve çoktan seçmeli test teknikleri oluşturmaktadır. Zhang ve Burry-Stock’ ın (2003) çalışmalarında ilk, orta ve lise öğretmenlerinin boşluk doldurma, kısa cevap ve yazılı yoklama kullanma sıklığı bakımından benzer oldukları ve en çok kullandıkları teknikler olduğu gözlenmiştir. Çakan (2004) ilköğretim öğretmenleri ile

yaptığı çalışmada da öğretmenlerin en sık kullandıkları ölçme ve değerlendirme türleri çoktan seçmeli testler, yazılı yoklama ve kısa cevaplı testler oluşturmaktadır.

Bu bulgulara benzer biçimde, Çifci (2008) öğretmenler 2005-2006 programında “Yazılı sınavları uygulama” ve “Başarı testleri uygulama” noktasında “yeterliyim” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Kayhan (1999) ’ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin “çoktan seçmeli test” tekniği hakkında kendilerini oldukça yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Paşa (2002) tarafından yapılan çalışmada da benzer ölçme-değerlendirme tekniklerinde öğretmenlerin kendi görüşlerinin ortalamasının tamamen yeterli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Metin ve Özmen’in (2010) yaptıkları nitel çalışmaya göre öğretmenler özellikle performans değerlendirmede HİE ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir. Daniel ve King (1998) 95 ilk ve ortaöğretimde görevli öğretmenler ile yaptıkları çalışmada bu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularında yeterince kapsamlı bir bilgiye sahip olmadıklarını, bu öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan basit istatistiksel bilgilere sahip olmadıkları saptanmış ve HİE kursu önerilmiştir. Gültekin, Çubukcu ve Dal’ın (2010) yaptıkları çalışmaya göre ilköğretim öğretmenleri öğrencilerin başarısını ölçme ve değerlendirme konusunda HİE gereksinimi içerisinde olduklarıdır.

Ankette meslek bilgisi alanında yer alan teknoloji ve materyal tasarım ile ilgili sekiz madde yer almaktadır. Bu konulara yönelik sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarını belirleyebilmek amacıyla, verilen cevapların frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerlerine bakılmıştır.

Şekil 4.8 Sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve materyal tasarım ile ilgili HİE ihtiyaçlarını gösteren sütun grafiği

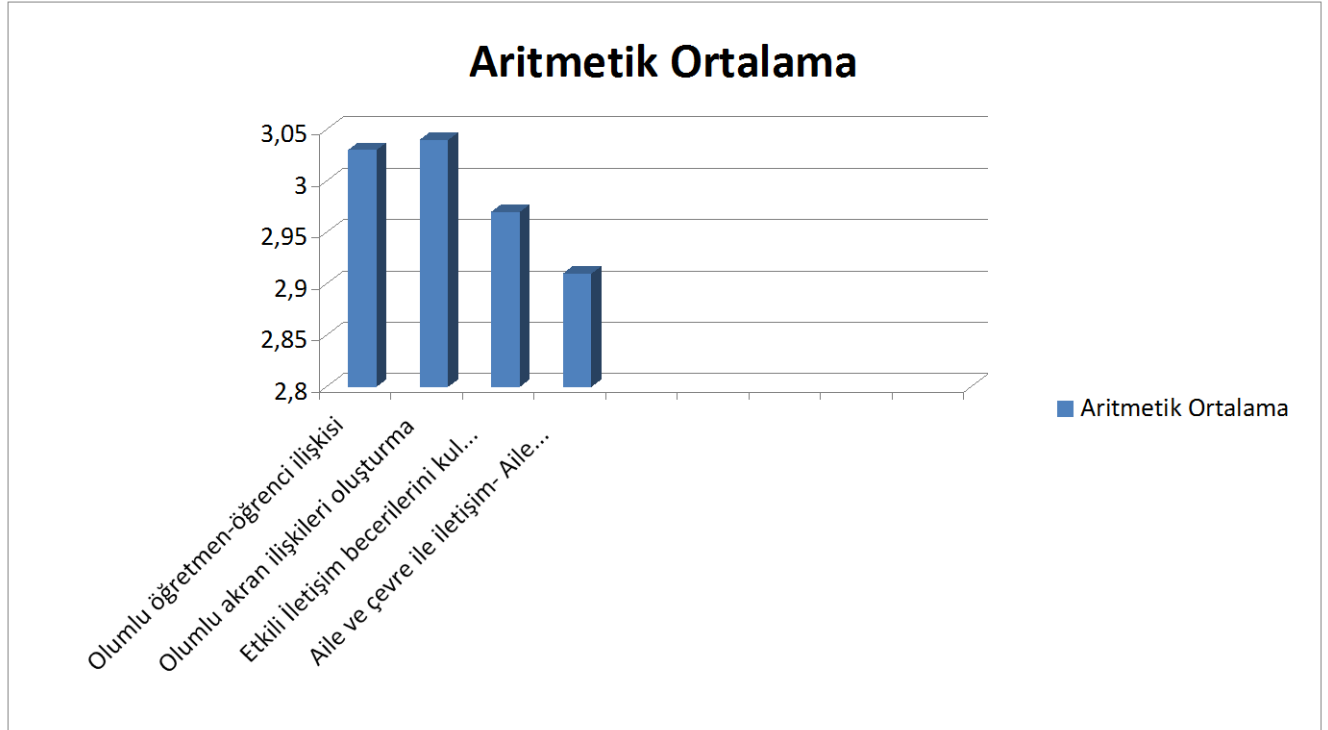


Çizelge 4.4’de sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımına ilişkin HİE ihtiyaçlarını betimleyen frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. Bu değerlere bakıldığında altı maddeye; bireysel öğretim teknolojileri (%24,6), öğretim materyallerinin öğretim ortamındaki yeri, işlevleri (%25), uzaktan eğitim teknolojileri (%24,4), öğretim materyallerinin tasarımı ve geliştirilmesi (%24.6), bilgisayar destekli öğretim (%24.8), bilgisayar destekli ölçme ve değerlendirme (%24.6) “Ara sıra” düzeyinde cevap verildiğini göstermektedir. Diğer iki madde ise; bilgisayar kullanımı (%24.2) ve öğretim teknolojisinin öğretim ortamında uygulama aşamaları ve öğretim materyallerinin seçimi (%24.6) “Asla” düzeyinde oldukları görülmektedir. Ancak bu maddelerin “Ara sıra” düzeyi ile de birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Şekil 4.8’de yer alan sütun grafiğindeki aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ise ortalamaların 2.99 ile 3.28 arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri teknoloji ve materyal tasarım konusu içerisinde yer alan bütün ifadelerle “Ara sıra” düzeyinde cevap vermişlerdir. Bu değerlere bakarak,

sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve materyal tasarımı ile ilgili konularda “Ara sıra” düzeyinde de olsa HİE ihtiyacı duyduklarını söyleyebiliriz.

21. yüzyılın teknoloji çağı olması ile beraber eğitim programları da yenilenme ve güncelleme istemektedir. Dolayısıyla, 21. yüzyılda öğretmenlik mesleğinin tanımı genişletilerek, çoklu değişkenlerden oluşan karmaşık bir yapı kazanmıştır. Bu yapının üç basamağı vardır: 1. Eğitim programı ve ders materyalleri, 2. Öğrenme süreçlerinde oluşan sosyal yapı ve üçüncüsü ise; bu öğelerin sonuçlarından elde edilen hem öğretmen hem de öğrencilerin kazanımlarıdır (Pettersson, Postholm, Flem ve Gudmundsdottir, 2004). Bu tanımlamaya göre; 21. yüzyıl öğretmenlik mesleğinin birinci basamağını eğitim programı ve ders materyalleri oluşturmaktadır. Demirel (2002), öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretim teknolojilerini kullanmanın, konunun daha etkili sunulmasına yardımcı olduğunu; bununla birlikte öğretimi daha zevkli ve anlamlı hale getirdiğini belirtmektedir. Türkiye’de de bu amaçla 1998 yılından itibaren eğitim fakültelerinde öğretim teknolojileri ve materyal dersi programlarda yerini almıştır. Ancak sürekli gelişen ve yenilenen teknoloji çağında hizmet öncesinde verilen bu eğitim süreklilik ister, HİEler ile de desteklenmelidir. Araştırmaya göre de öğretmenlerin “Ara sıra” düzeyinde de olsa HİE istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda alan yazını incelediğimizde de bu bulguyu destekler nitelikte araştırma sonuçları karşımıza çıkmaktadır. Karagiorgi ve Symeous (2007)’un yaptıkları çalışmaya göre ilköğretim öğretmenlerinin %44.4’ü bilgisayar kullanımı ve bilgi teknolojilerinin kullanımı konusunda HİE kursu istemektedirler. Akdüz (2010)’ün müzik öğretmenlerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin %46’sı eğitim teknolojisi ve kullanımı hakkında kendilerini kısmen yeterli bulduklarını belirtirken %38’i büyük ölçüde HİE ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Gültekin, Çubukcu ve Dal (2010), ilköğretim öğretmenlerinin en çok HİE gereksinim duydukları yeterlik alanı “materyal geliştirme” (Xort=4.23) olduğu bulunmuştur. Budak ve Demirel (2003)’in yaptıkları çalışmaya göre de genel olarak öğretmenler eğitim teknolojisi alanında HİE ihtiyacı duymaktadırlar. Şahin (2008) çalışmasına göre özellikle bilgisayar destekli öğretim konusunda öğretmenler kendilerini “kısmen yetersiz” (%26,3) görmektedirler.

Şekil 4.9 Sınıf öğretmenlerinin iletişim ile ilgili HİE ihtiyaçlarını gösteren sütun grafiği



Araştırmada kullanılan anketin meslek bilgisi alanındaki son konu ise iletişimdir. Ankette iletişim konusunda dört madde yer almaktadır. Bunlar; olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, olumlu akran ilişkileri oluşturma, etkili iletişim becerilerini kullanma ve son olarak da aile ve çevre ile iletişim- Aile desteğini sağlama yöntemleri idi. Bu konulara yönelik sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarını belirleyen değerler çizelge 4.4 ve Şekil 4.9’da verilmiştir.

Şekil 4.9’daki sonuçlar incelendiğinde, aritmetik ortalamaların 2.91 ile 3.04 arasında değiştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri bu konudaki maddelere “Ara sıra” düzeyinde cevap vermişlerdir. Çizelge 4.4’deki yüzde değerlerine baktığımızda ise; sınıf öğretmenlerinin, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi maddesine %24.8’i, olumlu akran ilişkileri oluşturma maddesine %24,4’ü aile ve çevre ile iletişim-aile desteğini sağlama yöntemleri maddesine %22,2’si “Ara sıra” olarak yanıtlamaları, öğretmenlerin bu konularda HİE kursu ihtiyacı olduklarının bir göstergesi olabilir. Araştırmada iletişim konusunda sınıf öğretmenlerinin “Ara sıra” düzeyinde de olsa HİE ihtiyacı

içerisinde olmaları özellikle olumlu akran ilişkileri oluşturma ve öğretmenlerin aile ve okul çevresi ile pozitif ilişki kurmak, etkili iletişim becerilerini kullanma konularında sıkıntı yaşadıklarının bir göstergesi olabilir.

Bu bulgulara benzer biçimde, Gültekin, Çubukcu ve Dal (2010) “Okul-çevre ilişkilerini geliştirme” konusunda ilköğretim öğretmenlerinin “gerekli” düzeyinde hizmet içi eğitim gereksinimi duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Güneş’in (2006) sınıf öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimlerine ilişkin konularda hizmet içi eğitim programlarına katılmayı istedikleri belirtilmiştir. Paşa’nın (2002), sınıf öğretmenleri ve yönetici görüşleri ile araştırmacının gözlem sonuçlarına göre öğrenci-öğretmen etkileşimi alanına ilişkin konularda öğretmenlerin eğitim gereksinimi içinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kaçan (2004) yaptığı çalışmada öğretmenlerin en çok gereksinim duydukları konular arasında “iletişim” konusu yer almaktadır. Tanyel’in (1999) öğretmenlik meslek bilgisi boyutunda en yüksek düzeyde hizmet içi eğitim gereksinimi içinde oldukları alanların içinde insan ilişkileri ve iletişim konusu da yer almaktadır. Bu bulgulardan farklı olarak Şahin (2008) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin %47,9’u öğrencilerle etkili iletişim kurdukları konusunda çok yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Akdüz (2006) yaptığı tez çalışmasında müzik öğretmenlerinin %38’i öğretmen-öğrenci iletişimi konusunda kendilerini çok yeterli görmektedirler. Bu bulgulardaki farklılık araştırmalardaki örneklem grubunun farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi “ Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul türü, görev yaptıkları il değişkeni ve hizmet içi eğitim kursu alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir? biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap vermek amacıyla, nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmış, elde edilen bulgular aşağıda çizelgeler halinde sunulmuştur.

Çizelge 4.5. Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre değişimini gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları

İhtiyaç Alanları	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	p
Alan bilgisi	Kadın	286	253.78	72581.00	29664.00	-.58	.55
	Erkek	214	246.12	52669.00			
Meslek bilgisi	Kadın	286	252.66	72259.50	29985.50	-.38	.70
	Erkek	214	247.62	52990.50			
Genel kültür	Kadın	286	247.64	70826.00	29785.00	-.51	.60
	Erkek	214	254.32	54424.00			

*p<.05

Kadın ve erkek öğretmenler arasında HİE ihtiyaçları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları çizelge 4.5’de verilmiştir. Bu çizelgedeki bilgiler incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında HİE ihtiyaçlarına ilişkin anlamlı bir fark belirlenememiştir (p>.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında alan bilgisi ve meslek bilgisi alanında kadın öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarının erkek öğretmenlere göre daha fazla, genel kültür alanında ise erkek öğretmenlerin HİE ihtiyaçları kadın öğretmenlerden daha yüksek olmasına rağmen; her üç alanda da bu farkların anlamlı olmadığı söylenebilir. Buna göre, kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültüre ilişkin HİE ihtiyaçlarının benzer oldukları ve hizmet içi eğitim gereksinimlerinde cinsiyet etmeninin etkili olmadığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet farkı olmadan, mesleklerine yönelik konularda aynı ölçüde öğrenme ve gelişme ihtiyacı hissettikleri yargısına varılabilir.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları Gültekin, Çubukcu ve Dal (2010)’ın bulguları ile paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da kadın ve erkek öğretmenlerin yanıtlarının aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu; dolayısıyla eğitim gereksinimleri açısından farklılık olmadığı görülmektedir. Şahin (2008)’in çalışmasında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Çiftçi (2008)’nin müzik öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmasına göre HİE

ihtiyacının genel bir ihtiyaç olduğu, cinsiyete göre çok fazla bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş (2008)'in tez çalışmasında, meslek bilgisi boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan farklı kıdem gruplarındaki sınıf öğretmenlerin, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültüre ilişkin HİE ihtiyaçları bakımından bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizde elde edilen sonuçlar Çizelge 4.6'da görülmektedir.

Çizelge 4.6. Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarının mesleki kıdemlerine göre değişimini gösteren Kruskal Walls testi sonuçları

İhtiyaç Alanları	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Fark
Alan bilgisi	10-15 yıl	101	227.79	3,22	3	.35	–
	16-20 yıl	128	256.32				
	21-25 yıl	131	259.09				
	26 yıl ve üstü	140	253.52				
	Toplam	500					
Meslek bilgisi	10-15 yıl	101	223.82	6.98	3	.07	–
	16-20 yıl	128	258.73				
	21-25 yıl	131	271.27				
	26 yıl ve üstü	140	242.79				
	Toplam	500					
Genel kültür	10-15 yıl	101	205.19	16,36	3	.00*	1-2
	16-20 yıl	128	270.56				1-3
	21-25 yıl	131	274.15				
	26 yıl ve üstü	140	242.72				
	Toplam	500					

*P<.05

Çizelge 4.6 incelendiğinde, farklı kıdem gruplarındaki sınıf öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarında alan bilgisi ve meslek bilgisi alanlarında anlamlı bir fark çıkmamıştır

($p > .05$). Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem farkı olmadan alan bilgisi ve meslek bilgisine yönelik konularda aynı ölçüde HİE ihtiyacı hissettikleri yargısına varılabilir. Sınıf öğretmenlerinin farklı kıdem gruplarında genel kültür alanındaki HİE ihtiyaçları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p < .05$) çıkmıştır. Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, meslekte 10-15 yıl çalışan öğretmenler ile 16-20 yıl çalışan öğretmenler ($U = 4730.50$, $Z = -3.48$, $p < .05$); 10-15 yıl çalışan öğretmenler ile 21-25 yılı çalışan öğretmenler ($U = 4773.00$, $Z = -3.64$, $p < .05$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, mesleğinde 10-15 yıl çalışan öğretmenlerin 16-20 yıl arasında çalışanlara göre genel kültür alanında HİE ihtiyaçlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Yine 10-15 yıl çalışan öğretmenlerin 21-25 yıl arasında çalışanlara göre genel kültür alanında HİE ihtiyaçlarının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Görevinde 10-15 yıl çalışan öğretmenlerin genel kültür alanında kıdemi 16-20 yıl ve 20-25 yıl olan öğretmenlerden daha fazla HİE ihtiyacı olması meslekte geçirdikleri zamanın diğer gruplara göre daha az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Sınıf öğretmenlerinin içerisinde genel kültür alanında HİE daha fazla ihtiyaç duyan grubun genç öğretmenler olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Meslek kıdemi itibarıyla en üst düzeyde olan sınıf öğretmenlerinin meslekte geçen yılları boyunca edindikleri kültürel tecrübelerin bu sonuca yansıdığı da düşünülebilir.

Gültekin, Çubukcu ve Dal (2010) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin meslek bilgisi alanında mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık çıkmamıştır. Şahin (2008)'in çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri açısından mesleki kıdemin belirleyici bir faktör olmadığı ortaya çıkmıştır. Clipa ve Ignat (2010)'ın okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada az deneyime sahip öğretmenlerin %60'ı HİE kursunun çok gerekli (very necessary), %40'ı gerekli yanıtını verirken daha deneyimli öğretmenler ise daha çok gerekli (more necessary) olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ve öğretmenlerin deneyimleri ne kadar olursa olsun HİE ihtiyaçlarında bir farklılık yoktur sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi (2008)'nin yaptığı çalışmasında ise farklı bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmasına göre öğretmenlerin genel kültüre ve alan bilgisine yönelik ihtiyaç düzeyleri birbirine

yakınken meslek bilgisinde 26 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenler, 1 ile 5 yıl arasında ve 6 ile 10 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha az HİE ihtiyaç duymaktadır. Bulgulardaki bu farklılık örneklem gruplarındaki farklılıktan kaynaklanıyor olabilir. Araştırmada örneklem grubu müzik öğretmenleridir. Demirtaş (2008)'a göre ilköğretim öğretmenlerinin meslek bilgisi ve alan bilgisi konularındaki HİE ihtiyaçları mesleki kıdeme göre farklılaşmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları il değişkenine göre HİE ihtiyaçları Kruskal-Wallis testi ile belirlenmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 4.7'de verilmiştir.

Çizelge 4.7. Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarının görev yaptıkları illere göre değişimini gösteren Kruskal Walls testi sonuçları

İhtiyaç Alanları	Görev yaptıkları il	n	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Fark
Alan bilgisi	İzmir	250	251.97	5.15	3	.16	-
	Aydın	100	274.04				
	Uşak	60	237.12				
	Afyon	90	229.18				
	Toplam	500					
Meslek bilgisi	İzmir	250	252.58	14.59	3	.00	1-2
	Aydın	100	290.73				2-3
	Uşak	60	226.58				2-4
	Afyon	90	215.97				
	Toplam	500					
Genel kültür	İzmir	250	249.47	12.17	3	.00	1-2
	Aydın	100	290.45				2-3
	Uşak	60	227.80				2-4
	Afyon	90	224.12				
	Toplam	500					

Çizelge 4.7'deki analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre HİE ihtiyaçlarında alan bilgisi alanında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p > .05$) meslek bilgisi ve genel kültür alanında anlamlı farklılıklar ($p < .05$) söz

konusudur. Bu farkın hangi grup ya da gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, meslek bilgisi alanında İzmir ili ile Aydın ilinde çalışan öğretmenler ($U= 10741.50$, $Z= -2.05$, $p<.05$); Aydın ili ile Uşak ilinde çalışan öğretmenler ($U= 2135.50$, $Z= -3.04$, $p<.05$); Aydın ili ile Afyon ilinde çalışan öğretmenler ($U= 3100.50$, $Z= -3.69$, $p<.05$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında, İzmir, Uşak ve Afyon illerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin Aydın ilinde çalışan sınıf öğretmenlerine göre meslek bilgisi alanında HİE ihtiyaçlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Genel kültür alanındaki sonuçlar da meslek bilgisi alanındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda, meslek bilgisi alanında İzmir ili ile Aydın ilinde çalışan öğretmenler ($U= 10536.00$, $Z= -2.30$, $p<.05$); Aydın ili ile Uşak ilinde çalışan öğretmenler ($U= 2241.00$, $Z= -2.68$, $p<.05$); Aydın ili ile Afyon ilinde çalışan öğretmenler ($U= 3228.50$, $Z= -3.36$, $p<.05$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında, İzmir, Uşak ve Afyon illerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin Aydın ilinde çalışan sınıf öğretmenlerine göre genel kültür alanında HİE ihtiyaçlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kursu alma durumlarına göre HİE ihtiyaçları arasında farkın olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal-Wallis sonuçları ile ilgili bilgiler çizelge 4.9'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.8. Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarının HİE alma durumlarına göre değişimini gösteren Kruskal Walls testi sonuçları

İhtiyaç Alanları	HİE alma durumları	n	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Fark
Alan bilgisi	1- 5 kez	256	240.81	6.679	2	.03*	1-2
	6-10 kez	201	269.55				
	10 kez ve üstü	43	219.10				
	Toplam	500					
Meslek bilgisi	1- 5 kez	256	233.73	9.45	2	.00*	1-2
	6-10 kez	201	274.70				
	10 kez ve üstü	43	237.22				
	Toplam	500					
Genel kültür	1- 5 kez	256	240.44	5.013	2	.08	–
	6-10 kez	201	267.76				
	10 kez ve üstü	43	229.73				
	Toplam	500					

*p<.05

Çizelge 4.8 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları HİE alma durumlarına göre alan bilgisi ve meslek bilgisi alanlarında anlamlı farklılıklar ($p<.05$) söz konusu iken genel kültür alanında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla değişik sayıda ikili Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır.

İlk olarak sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi alanında HİE ihtiyaçlarına bakıldığında; 1-5 kez HİE almış öğretmenler ile 6-10 kez HİE almış öğretmenler ($U= 22700.50$, $Z= -2.16$, $p<.05$); meslek bilgisi alanında da yine 1-5 kez HİE almış öğretmenler ile 6-10 kez HİE almış öğretmenler ($U= 21524.50$, $Z= -3.00$, $p<.05$) arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Sıra ortalamalarına göre 1-5 kez alan bilgisi ve meslek bilgisi alanında HİE almış öğretmenlerin 6-10 kez alan bilgisi ve meslek bilgisi alanında HİE almış öğretmenlerden daha fazla HİE ihtiyacı içinde oldukları söylenebilir. Bu durum, 1-5 kez HİE programına katılmış olan öğretmenlerin

katıldıkları HİE programlarının sayı olarak yetersiz olduklarının farkında olduklarının bir göstergesi olabilir.

Uşun ve Çömert (2003), okul öncesi öğretmenlerinin meslek bilgisi alanındaki gereksinimlerinin HİE alıp almama durumlarına göre farklılığa bakmışlardır ve HİE alan grup lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Çiftçi (2008)'nin müzik öğretmenlerine yaptığı çalışmada, HİE kursu alan ile almayan öğretmenler arasında genel kültür alanında anlamlı farklılık bulunmaz iken; alan bilgisi ve meslek bilgisi alanlarında HİE kursu alanların lehine anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Bu bulgulardan farklı olarak Gültekin, Çubukcu ve Dal (2010)'ın yaptıkları çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik alanlarında eğitim gereksinimlerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Şahin (2008)'nin yaptığı araştırmaya göre de HİE programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu farklılıklar HİE alma değişkeninin sadece alan ve almayan olarak iki kategoride incelenmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Türkiye’de öğretmenlere yönelik HİE konusu 1960’dan beri tartışılmakla birlikte, halen uygulanan bir HİE modeli yoktur. En son 2010 yılından bu yana eğitimde yeniden yapılanma sürecinde MEB; nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sürekli destek sağlanması amacıyla Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün bünyesinde oluşturulan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı’nın yetkisi ile HİE çalışmaları yapılmasına karar verilmiştir. Ancak uygulanan sistematik bir HİE programı mevcut değildir. Bu ihtiyaca cevap vermek amacıyla “Türkiye’de sınıf öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim modeli” oluşturulmak istenmiştir. Bu probleme cevap vermek amacıyla anketteki

HİE Kursları Kim(ler) Tarafından Verilmeli?	Maddeler	Sıralamalar										
		1.Sırada		2.Sırada		3.Sırada		4.Sırada		5.Sırada		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	Kıdemli öğretmenler	55	11	261	52.2	98	19.6	84	16.8	2	4	500
	Üniversitelerden alan uzmanları	432	86.4	55	11	5	1	8	1.6	-	-	500
	Müfettişler	10	2	151	30.2	247	49.4	92	18.4	-	-	500
	Müdürler	3	6	32	6.4	148	29.6	316	63.2	1	2	500
	Diğer	-	-	-	-	2	4	2	4	496	99.2	500
HİE Kurs Programlarında Yer Alan Dersler Hangi Yöntemlerle İşlenmelidir?	Geleneksel-klasik anlatım yöntemiyle	33	6.6	121	24.2	95	19	251	50.2	-	-	500
	Modüler eğitim	357	71.4	103	20.6	37	7.4	3	6	-	-	500
	Uzaktan eğitim	102	20.4	244	48.8	147	29.4	7	1.4	-	-	500
	Mikro öğretim	8	1.6	32	6.4	237	47.4	221	44.2	2	4	500
	Diğer	-	-	-	-	-	-	2	4	498	99.6	500
HİE kurs programlarının sınamaya durumları nasıl olmalıdır?	Klasik Sınav	27	5.4	46	9.2	264	52.8	163	32.6	-	-	500
	Performans Değerlendirme	289	57.8	169	33.8	36	7.2	6	1.2	-	-	500
	Ön test/Son test	158	31.6	254	50.8	72	14.4	16	3.2	-	-	500
	Akran Değerlendirme	24	4.8	31	6.2	131	26.2	314	62.8	-	-	500
	Diğer	-	-	-	-	-	-	-	-	50	100	500
HİE kurs programlarının değerlendirilmesi nasıl olmalıdır?	Sınav sonuçlarına göre dereceli sertifika	90	18	54	10.8	140	28	213	42.6	3	6	500
	Unvan değişiklikleri	122	24.4	143	28.6	177	35.4	58	11.6	-	-	500
	Derece-kıdem yükseltme	107	21.4	205	41	127	25.4	61	12.2	-	-	500
	Maddi ödül	178	35.6	98	19.6	54	10.8	170	34	-	-	500
	Diğer	1	2	-	-	2	4	-	-	497	99.4	500
HİE Kurslarını Hangi Gün Ve Zamanda İstersiniz?	Hafta içi okul çıkışı	24	4.8	185	37	212	42.4	79	15.8	-	-	500
	Hafta sonu	15	3	238	47.6	204	40.8	43	8.6	-	-	500
	Seminer dönemlerinde	434	86.8	49	9.8	13	2.6	4	8	-	-	500
	Yarı yıl ve yaz tatillerinde	24	4.8	62	12.4	38	7.6	374	74.8	2	4	500
	Diğer	-	-	-	-	-	-	1	2	499	99.8	500

HİE kurs Programları İçin Yazılı ve Görsel Materyal Olarak Neler Kullanılmaktadır?	Maddeler	Sıralamalar										N
		1.Sırada		2.Sırada		3.Sırada		4.Sırada		5.Sırada		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
CD	186	37.2	209	41.8	68	13.6	37	7.4	-	-	500	
Web sayfası	245	49	177	35.4	42	8.4	36	7.2	-	-	500	
Kitapçık	39	7.8	82	16.4	331	66.2	48	9.6	-	-	500	
Ders notu fotokopileri	30	6	31	6.2	60	12	379	75.8	-	-	500	
Diğer	-	-	-	-	-	-	-	-	500	100	500	

Anketin üçüncü bölümünde yer alan ilk soru “HİE programları hangi kurumlar tarafından organize edilmeli” dir. Bu soru için öğretmenlere 5 seçenek sunulmuştur. Ve öğretmenlerden bu seçenekleri önem derecesine göre sıralamaları istenmiştir. Seçenekler; MEB, Üniversiteler, Sivil toplum kuruluşları, MEB ve Eğitim fakülteleri işbirliği ile ve diğer seçeneğidir. Sınıf öğretmenlerinin % 47,2’si HİE programlarının MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği ile gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünerek bu maddeyi birinci sıraya koymuşlardır. İkinci sırada ise üniversiteler-eğitim fakülteleri (%45,8), üçüncü sırada MEB (%59), son sırada ise sivil toplum kuruluşları (%81,2) seçeneği yer almaktadır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin HİE programlarının MEB ve üniversitelerin işbirliği içinde uygulamaya konabileceği görüşünde oldukları söylenebilir.

HİE etkinlikleri uygulayan ülkelere baktığımızda (Japonya, İngiltere, Almanya, Fransa) bu ülkelerde öğretmenlerin eğitiminden sorumlu olan MEB gibi temel kuruluşların diğer öğretmen eğitimi ile ilgili kuruluşlarla sıkı bir işbirliği yanında işbölümüne de gittikleri anlaşılmaktadır. Türkiye’de de araştırma sonucuna dayalı olarak da diyebiliriz ki HİE programlarının etkinliğini artırmak için öncelikle MEB ile üniversiteler işbirliği içerisinde olabilirler. Alan yazında yer alan araştırmalarda da benzer sonuca ulaşılmıştır (Jamil, Atta, Ali, Baloch, Ayaz, 2011; Q’Sullivan, 2001; Önen, Mertoğlu, Saka, Gürdal, 2010; Seçer, 2010; Tok, N., Tok, Ş., 2009; Çifci, 2008; Çiftçi, 2008; Kıldan, 2008; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Karagiorgi, Symeou, 2007;

Akdüz, 2006; Culp, Light, ve Keisch, 2004; Kaya, Çepni, Küçük, 2004; Budak ve Demirel, 2003; Uşun ve Çömert, 2003; Özcan ve Dikici, 2001).

Türkiye’de MEB’nın özellikle 2005 yapılanmasından sonra öğretmenlerin HİE eğitimlerinde üniversitelerle işbirliği yapma girişimleri olmuş ve farklı projeler geliştirilmiştir. Örneğin 2008 yılında “uzaktan eğitim yöntemi ile yapılandırıcı intreraktif HİE programları-YİHEP_” ve “ elektrik elektronik ve bilişim teknolojisi alanlarında teknik öğretmenleri için Web tabanlı HİE programları-WİTPET-” projeleri üniversite işbirliği içerisinde yürütülmüştür (<http://hedb.meb.gov.tr/> 20.07.2012). Bu projeler uzaktan eğitim ile yapılacak HİE programlarını kapsamaktadır. Mahalli HİE kurslarının yönetimini MEB tek başına üstlenmiştir ve üniversitelerle işbirliğine gidilmemiştir.

Anketin üçüncü bölümünde yer alan ikinci maddede ise sınıf öğretmenlerinin HİE faaliyetlerinin temel amacına yönelik önerileri alınmıştır. Beş seçenek sunulmuştur; öğretmeni daha verimli hale getirmek, öğretmenin yeni teknolojilere uyumunu sağlamak, öğretmeni özlük hakları konusunda bilgilendirmek, öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak ve diğer seçeneğidir.

Çizelge 4.9’daki analiz sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin % 42’si “öğretmeni daha verimli hale getirmek” seçeneğini 1.sıraya yerleştirmişlerdir. “Öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak” seçeneğini ise sınıf öğretmenlerinin %31,6’sı 2. sıraya yerleştirmişlerdir. 3.sırada ise %41,8’lik bir oranla “öğretmenin yeni teknolojilere, programlara uyumunu sağlamak” seçeneği yer almaktadır. “Öğretmeni özlük hakları konusunda bilgilendirmek” maddesini ise öğretmenlerin %69’u son sıraya yerleştirmişlerdir. Bu bulgulara dayanarak sınıf öğretmenleri HİE programlarının en önemli amacının öğretmeni daha verimli hale getirmek olduğu görüşündedirler.

Öğretmeni daha verimli hale getirebilmek için; öğretmenin konu alanına hâkim olması, konu alanına giren kavram, ilke ve genellemeleri bilmesi bunları diğer konu alanlarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirerek alanındaki gelişmeleri yakından izlemesi, öğrenci gelişimini bilmesi, öğretimi planlayabilmesi sağlanmalıdır

(<http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/EARGED>). Öğretmenler de HİE programlarının temel amacının kendilerini daha verimli hale getirmek olmalıdır görüşündedirler.

Ayrıca; sınıf öğretmenleri “öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak” maddesini ise ikinci sıraya yerleştirmişlerdir. 21. yüzyılın öğretmenlerinden beklenen geçmişe göre daha farklıdır. Öğretmenlik, profesyonel bir meslek olarak görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde profesyonel gelişimleri, öğretmenlerin başladıkları ilk günden bugüne kadar edindikleri formal ve informal öğrenme halkalarından oluşmuş bir bütünü ifade etmektedir. Profesyonel mesleki gelişim, sürekli ilerleme ve buna bağlı olarak mesleki davranışlar üzerindeki kontrolün artmasıdır (Imants, 2002). Bu araştırmada da öğretmenlerin bu gelişim içersinde olmak istedikleri HİE amaçlarının kendilerinin mesleki gelişimlerini sağlayarak etkinliklerinin artacaklarını düşündüklerini ortaya çıkarmaktadır.

HİE modeli belirleyebilmek için sınıf öğretmenlerine yöneltilen üçüncü soru ise; HİE kursları kim(ler) tarafından verilmeli? ifadesidir. Yine sınıf öğretmenlerine beş seçenek sunulmuştur ve seçenekleri önem derecesine göre sıralandırmaları istenmiştir. Seçenekler: Kıdemli öğretmenler, üniversitelerden alan uzmanları, müfettişler, müdürler ve diğerlerdir.

Çizelge 4.9'daki sıralamalara baktığımızda sınıf öğretmenlerinin %86.4'ü HİE kurslarını öncelikli olarak üniversitelerden alan uzmanlarının vermesi sonucuna ulaşmıştır. İkinci sırada ise; % 52,2 oranıyla kıdemli öğretmenler, üçüncü sırada; %49,4 oranıyla müfettişler, dördüncü sırayı ise %63,2 oranıyla müdürler izlemektedir. Sınıf öğretmenleri HİE kurslarını üniversitelerden alan uzmanlarının vermesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu bulgu Çömert ve Uşun (2003), Kuzu ve Kerimgil (2008), Özan ve Dikici (2001)'nin bulguları ile de örtüşmektedir. Günümüzde ise birkaç proje dâhilinde yapılan kurslar dışında HİE kurslarını MEB tarafından belirlenen müfettişler vermektedir. Bu çalışma sonucuna göre ise sınıf öğretmenleri HİE kursu verebilecek kişiler arasından müfettişleri son sıralara yerleştirmişlerdir. Okçabol ve diğerleri (2003) tarafından yapılan öğretmen yetiştirme araştırması; Ankara, İstanbul, Bursa, Adana, Eskişehir, Kırklareli, Elazığ, Konya, Trabzon, Çorum, Diyarbakır,

Erzurum, Ağrı, Batman ve Van illerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin yarısı, hizmet içi etkinliklere zorunlu katıldıklarını, etkinliklerin en yararsız yanının bu uygulamada yer alan eğitimcilerin (müfettişlerin) yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir programın başarısını o programın öğretici kadrosu büyük ölçüde etkilemektedir. Bir eğitim programı ne denli iyi hazırlanırsa hazırlansın o programın uygulayıcısı olan öğretici kadrosu iyi seçilmemiş ise programın etkin olacağı beklenemez (Özyürek, 1981). Türkiye’de mevcut uygulamada öğretici olarak belirlenen müfettişleri, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin son sıralara yerleştirmiş olmaları öğretmenlerin hoşnutsuzluklarını gösterir.

Anketin üçüncü bölümünde yer alan dördüncü soru ise HİE kurs programlarında yer alan derslerin hangi yöntemlerle işlenmesi gerektiği idi. Öğretmenlerden verilen beş seçeneği (Geleneksel-klasik anlatım yöntemiyle, modüler eğitim, uzaktan eğitim, mikro öğretim ve diğer.) sıralandırmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin % 71,4’ü HİE kurslarında öncelikli olarak modüler eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. 2. sırada ise uzaktan eğitim (%48,8) yer almaktadır. 3.sırayı mikro öğretim (%44,2) takip etmektedir. Geleneksel-klasik anlatım (%50,2) ise son sırada yer almaktadır.

Bir programın diğer boyutları kadar önemsenmesi gereken bir yönü de öğretim yönteminin belirlenmesidir. Günümüzde yöntem olarak geleneksel-klasik anlatımın yerini yeni yaklaşımlar, yeni yöntem ve teknikler almıştır. Araştırmaya göre de sınıf öğretmenlerinin %50,2’si geleneksel-klasik anlatım yöntemini son sıralara yerleştirmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%71,4) HİE kurs programlarında modüler öğretimin kullanılmasını istemektedirler. Modüler öğretim “Öğrenme-öğretme etkinliklerinin kendi kendine öğrenme olanağı sağlayacak tarzda, kendi içinde bütünlüğü olan ve birbirlerini işlevsel olarak tamamlayacak biçimde bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesidir” (Alkan, 1991:187). Günümüzde mesleki teknik eğitim alanında daha yaygın olarak kullanılan modüler programlama ve öğretim,

ülkelerin eğitim sistemlerini yeniden yapılandırmaları doğrultusunda, bir eğitim organizasyonu yapısı olarak ele alınmaktadır. Özellikle eğitimde adaptasyon ve verimlilik oranının yükseldiği, esneklik özelliğinden dolayı eğitimin her alanına uygulanabileceği, sürekli eğitim ve yaşam boyu eğitim gibi kavramlarla uygun bir yapı oluşturabileceği ifade edilmektedir (D' Hainaut ve Vasamillet, 1990: 32). Bu yönüyle araştırma sonucuna dayanarak da öğretmenler HİE kurs programı için kendi kendine öğrenme olanağı sağlayabilecek bir yöntem olmasından dolayı modüler eğitimi birinci sıraya yerleştirmiş olabilirler.

Sınıf öğretmenleri HİE kurslarında öğretim yöntemi olarak modüler eğitimden sonra olabilecek yöntem olarak uzaktan eğitimi seçmişlerdir. Günümüz eğitim sistemleri iki yönde değişim göstermektedir. İlk olarak, teknolojiden yararlanarak kitle eğitiminin gerçekleştirilmeye çalışılması; ikincisi ise, bireysel öğretim, kendi kendine öğrenmeye olanak sağlamadır. Kitle eğitimi ve kendi kendine öğrenme özelliklerini içinde barındıran uzaktan eğitim, değişik ilgi ve yeteneklere sahip, değişik yaşam ve çalışma koşulları içerisinde bulunan bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılama sorunlarına çözümler oluşturabilmektedir. Uzaktan eğitim, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf-içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliğini planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Yurdakul, 2005: 255). Bu bağlamda sınıf öğretmenleri, uzaktan eğitimin öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde etkin kullanılabileceğini düşünerek ikinci sıraya yerleştirmişlerdir.

Anketin üçüncü bölümünde yer alan beşinci soru ise; HİE kurs programlarının sınama durumları nasıl olmalıdır? Şeklinde idi. Sınıf öğretmenlerinden klasik sınav, performans değerlendirme, ön test/son test ve akran değerlendirme seçeneklerini sıralandırmaları istenmiştir. Çizelge 4.10'daki bulgulara göre; 1.sırada (%57,8) performans değerlendirme, 2. sırada (%50,8) ön test/son test, 3.sırada (%52,8) klasik sınav ve son sırada ise (%62,8) akran değerlendirme yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri HİE kurs programlarının sonunda öncelikli olarak performans değerlendirmeye bakılmasından yanadırlar. Performans değerlendirme öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmaktır. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır ve kompleks bilişsel öğrenmeyi gözlemlemek için kullanabileceği gibi akademik alanlardaki tutumları ve sosyal becerileri gözlemlemek için de kullanabilirler. Performans değerlendirme ile öğrenenlerin yaptıkları analizleri, problem çözmelerini, verdikleri kararları, arkadaşları ile iş birliği içinde çalışmalarını, sözel sunumlarını ve bir ürünü oluşturmalarını doğrudan gözlemlenebilir (Kubiszyn ve Borich, 2003). Dolayısıyla öğretmen eğitiminde etkili bir değerlendirme biçimi olabilir. Sınıf öğretmenleri de performans değerlendirmeyi tercih ederek edindikleri bilgileri ne derece uygulayabileceklerini görmek istiyor olabilirler. Ayrıca 2005'teki yapılandırmacılık modeli ilköğretim programının performans değerlendirmeyi içerisinde barındırması ve öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetersi hissetmeleri de bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

HİE modeli oluşturabilmek için sorulan bir diğer soru ise; HİE kurs programlarının değerlendirilmesi nasıl olmalıdır? Sınıf öğretmenlerinden sınav sonuçlarına göre dereceli sertifika, unvan değişiklikleri, derece-kıdem yükseltme ve maddi ödül seçeneklerini önceliklerine göre sıralamaları istenmiştir. Çizelge 4.10'daki bulgulara göre; 1.sırada maddi ödül (%35,6), 2. sırada derece-kıdem yükseltme (%41), 3.sırada unvan değişiklikleri (%35,4), 4.sırada sınav sonuçlarına göre dereceli sertifika (%42,6) yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri HİE kurs programlarının sonunda maddi olarak ödüllendirilmek istemektedirler. Bu bulgu İpek ve Uçar (2006)'ın bulgusuyla da örtüşmektedir. Öğretmenler HİE kurs programlarının sonucunda ödüllendirilmek istemektedirler, ödül olarak ise öncelikli istekleri maddi ödüldür.

Ankette sınıf öğretmenlerine HİE kurslarını hangi gün ve zamanda istediklerine dair soru yöneltilmiştir. Hafta içi okul çıkışı, hafta sonu, seminer dönemlerinde, yarı-yıl ve yaz tatillerinde ve diğer seçenekleri seçeneklerini önem derecelerine göre sıralamaları istenir. Çizelge 4.10'daki bulgulara göre; sınıf öğretmenleri seminer dönemlerinde seçeneğini 1.sıraya (%86,8), hafta sonu seçeneğini 2.sıraya (%47,6), hafta içi okul çıkışı seçeneğini 3.sıraya (%42,4), yarı-yıl ve yaz tatillerinde seçeneğini ise son sıraya (%74,8) yerleştirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri HİE kurs programlarının seminer dönemlerinde yapılması görüşündedirler diyebiliriz.

Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin senede iki defa seminerleri olmaktadır. Bu seminer de yaz tatili öncesi ve sonrasında yapılan genellikle 1-2 hafta süren MEB tarafından içeriği belirlenen bir dönemdir. Öğretmenler bu seminer dönemlerini kendi okullarında gerçekleştirmektedirler. Tonbul (2006)'un ilköğretim okullarındaki mesleki çalışma-seminer-uygulamaları ile ilgili yaptığı çalışma sonucuna göre seminer dönemlerinde yapılan mesleki çalışmaların programlı, özüne uygun etkin bir seminer programı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Dolayısıyla da öğretmenler bu dönemlerini değerlendirmek istemeleri nedeniyle HİE kurslarının bu dönemler içerisinde yapılmasını istemiş olabilirler.

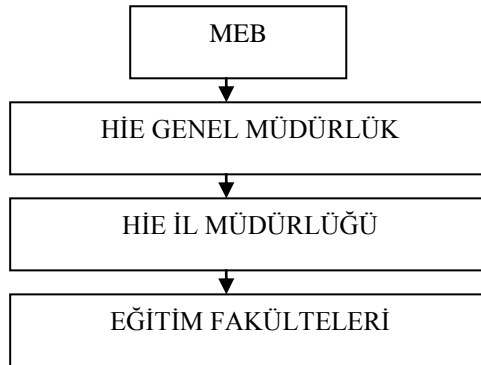
HİE modeli oluşturmak için sınıf öğretmenlerine son olarak "HİE kurs programları için yazılı ve görsel materyal olarak neler kullanılmalıdır?" sorusu yöneltilmiştir. Ankette öğretmenlere CD, Web sayfası, Kitapçık, Ders notu fotokopileri ve diğer seçenekleri sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yaptıkları sıralamalara göre; 1. sırada Web sayfası (%49), 2.sırada CD (%41,8), 3.sırada kitapçık (%66,2) ve 4.sırada ise ders notu fotokopileri yer almaktadır (%75,8). Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin HİE kurslarında tercih ettikleri öğretim yöntemi ile de örtüşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %71,4'ü modüler öğretim öncelikli olarak isterken ikinci sıraya ise uzaktan eğitimi (%48,8) yerleştirmişlerdir. Modüler öğretim için de uzaktan eğitim için de kullanılacak en iyi materyal iyi hazırlanmış bir Web sayfası düzenidir. Sınıf

öğretmenlerinin materyal olarak web sayfasını tercih etme nedeni; web sayfasının onlara istedikleri zamanda istedikleri bilgiyi verebilme olanağını sunabilmesi olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin, HİE programları hakkındaki görüşleri ile ilgili alanyazın incelendiğinde HİE Türkiye’de yeniden düzenlemesi gerektiğini göstermektedir. Anketin bu bölümü ile sınıf öğretmenlerinin HİE programlarının sekiz boyutuna; amaç, organize kuruluş, öğretici kadro, öğretim yöntemi, sınav durumları, değerlendirme biçimi, programa katılma zamanları ve kullanılacak materyallere ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bir HİE modeli oluşturulmuştur. HİE modeli, bir program geliştirme basamakları temel alınarak, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşturulmuştur.

Oluşturulan modelin genel yapısı ile modelin uygulanmasında görevli kişi ve kurumların isimleri Şekil 4.10’da sunulmuştur.

Şekil 4.10 HİE Genel Modeli



Oluşturulan model üç aşamadan oluşmaktadır: Planlama, uygulama ve değerlendirmedir. Modelin işleyişiyle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

4.5.1. Planlama Aşaması

Türkiye’de MEB’in 2005 yapılanmasından önce sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları müfettişlerin fikirleri doğrultusunda HİE Dairesi Başkanlığı tarafından belirlenip çalışmalar yapılmaktaydı. MEB’in 2008 yılında yayınladığı bir genelge ile öğretmenlerin HİE ihtiyaçları, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, kalkınma planları, hükümet programları, yönetici raporları, araştırma sonuçları, personelin talepleri, düzenlenecek anketler, ilgili mevzuat, birim veya kurumların ihtiyaçları dikkate alınarak ihtiyaç analizleri doğrultusunda belirlenmesi kararları alınmıştır (http://hedb.meb.gov.tr/net/genelg_yonetm/genelge).

Bu model kapsamında ise sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarının belirlenip programın geliştirilmesi, araştırma bulgusuna da dayanarak etkin bir şekilde eğitim fakültelerinde alan uzmanları ile birlikte çalışılmasıdır. Belirlenen HİE ihtiyaçlarına göre amaçlar saptanıp programın diğer öğelerine geçilir. Ancak programın genel amacı anket sonucuna dayalı olarak diyebiliriz ki öğretmeni daha verimli hale getirmek olmalıdır.

4.5.1.1 Eğitim Fakültelerinde HİE Faaliyetleri

Bu birim, eğitim fakültesinde çalışan öğretim elemanları arasından seçilen ve bu alanda hizmet verebileceklerine inanılan program geliştirme ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarında ve alan eğitimcilerinden oluşan bir ekip oluşturulur. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri HİE’in eğitim fakülteleri ile işbirliği içinde verilmesini istemişlerdir.

Fakülte içerisinde oluşturulan ekip bağlı buldukları Milli Eğitim Müdürlükleri birlikte çalışırlar. Öncelikle öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarının hangi alan ve konularda yoğunlaştığı saptanır. HİE ihtiyacı belirleyebilmek için fakültelerden seçilen alan uzmanlarınca oluşturulan anketlerden ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarından faydalanılır. Ayrıca fakülteadaki öğretim elemanları tarafından öğretmenlerle yapılan anket ve görüşme sonuçlarına dayalı olarak HİE programlarının zamanını, nerede

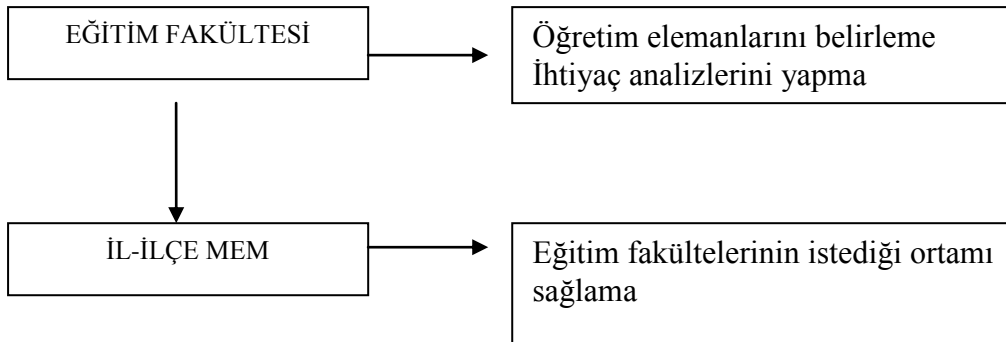
yapılacağı, içeriğe göre program süresini belirleme işleri yürütülür. Fakülte içerisinde oluşturulan ekip, programın uygulama ortamına ve süresine verilecek kursa ve öğretmenlerin beklentilerine karşılayabilecek şekilde (yapılan ihtiyaç belirleme anketi sonuçları) araştırma sonucuna da dayanarak HİE kurs dönemlerinin özellikle seminer dönemlerinde olmasını dikkate alarak belirler.

4.5.2 Modelin Uygulama Aşaması

Fakülte içerisinde oluşturulan ekip; sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını belirleyebilecek bir eğitim ihtiyacı analiz çalışması yapılması, analiz sonuçlarına dayanarak bir program geliştirilmesi, ihtiyaç konularına göre yöntemin, araç-gerecin belirlenmesi, uygulamada yer alacak alan uzmanlarının belirlenmesi görevlerini üstlenir.

Milli Eğitim Müdürlüklerinin görevi; fakültedeki öğretim elemanlarının istediği imkanları sağlayabilecek HİE programlarını yürütebilmek için gerekli olan ortamı sağlamaktır.

Şekil 4.11 Modelin Uygulama Aşamasında Görevli Kişi ve Kurumlar



4.5.3 Modelin Değerlendirme Aşaması

HİE modelinde atlanılmaması gereken öncelikle programın planı açık ve net olmalı; günü, saati, süresi katılımcılara göre hazırlanmalı, katılımcılar program hakkında ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmeli, bazı konular için uzaktan eğitime gidilebilmelidir. Bunun için HİE uygulaması ile ilgili ayrı bir web sayfası oluşturulmalıdır. Bu web sayfasında HİE programının aşamaları, kurs konuları ve planları, alan uzmanları ve değerlendirme biçimiyle ilgili ayrıntılı bilgiler verilmeli ve web sayfası aşamalı olarak gitmelidir. Modül modül düzenlenmeli, katılımcı birinci modülü bitirmeden ikinci modüle geçmemelidir. Kurs yüz yüze eğitim ile gerçekleştirilecekse dahi katılımcı yine web sayfasından da kursun içeriğini, hatta ders notlarını takip edebilmelidir. Uygulama ağırlıklı olacak konularda yüz yüze eğitim tercih edilmeli ve alan uzmanlarınca dersler uygulamaya dönük işlenmelidir.

Günümüzde uygulanan HİE kurs programlarının değerlendirilmesi tamamen MEM tarafından belirlenen kurs öğreticisine bırakılmaktadır. Programa katılan herkese de sertifika ya da katılım belgesi verilmektedir.

Bu modelde ise değerlendirmeler yapılan uygulamalara dönük gerçekleştirilecektir. Öğretmenlerin performanslarına yönelik değerlendirmeler gerçekleştirilecektir. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır. Dolayısıyla da HİE programının etkinliği ve işlerliği ile kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda anında dönüt alınması sağlanacaktır.

Anket çalışmasına dayalı araştırmanın verileri dikkate alınarak geliştirilen bu model ile Türkiye'deki ilköğretim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin, eğitim fakültesi ile MEB işbirliği ile yerel nitelikte hazırlanan bir programla daha etkili, süreklilik sağlanacağına inanılmaktadır. Bu nedenle, modelin bundan sonra düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kullanılması ilgili tüm kişi ve kurumlara önerilmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇLAR

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar araştırma amaçları doğrultusunda aşağıda açıklanmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin “genel kültür bilgisi” konularına ilişkin belirttikleri HİE ihtiyaçları ortalaması “ara sıra” düzeyindedir.

2. Sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi dahilinde yer alan konulara olan HİE ihtiyaç ortalamaları “ara sıra” ve nadiren düzeyindedir. Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama, erken çocukluk eğitimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi, fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları, çocuk edebiyatı, ilkyardım ve müzik bilgisi konuları için “ara sıra” düzeyinde HİE ihtiyaçları varken, temel matematik, genel kimya, genel fizik, genel biyoloji, genel coğrafya, türk tarihi ve kültürü, dil bilgisi, hayat bilgisi, sosyal bilgisi, güzel yazı teknikleri ve çevre eğitimi konuları için “nadiren” düzeyinde HİE ihtiyaçları vardır.

3. Sınıf öğretmenlerinin meslek bilgisi alanında yer alan; gelişim ve öğrenme psikolojisi, rehberlik, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, özel eğitim ve iletişim konularına “ara sıra” düzeyinde HİE ihtiyaçları oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili dört maddeye (performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, proje değerlendirme, tutum ve beceri ölçeklerinden faydalanma) “ara sıra” düzeyinde HİE’ye ihtiyaç duydukları, ölçme ve

değerlendirme konusu içerisinde yer alan diğer beş maddeye (yazılı sınavları uygulama, başarı testlerini uygulama, çoktan seçmeli testler oluşturma, kavram haritalarının oluşturulma aşamaları ve dereceli puanlama anahtarı oluşturma) “asla” ihtiyaç duymadıkları görülmüştür. Teknoloji ve materyal tasarım konusu dâhilinde yer alan iki maddeye (bilgisayar kullanımı, öğretim teknolojisinin öğretim ortamında uygulama aşamaları ve öğretim materyallerinin seçimi) sınıf öğretmenleri “asla” düzeyinde cevap verirken diğer maddelere “ara sıra” düzeyinde HİE ihtiyaçları vardır.

4. Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları; cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

5. Farklı kıdem gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi ve meslek bilgisine yönelik konularda HİE ihtiyaçlarında anlamlı bir farklılık gözlenmezken 10-15 yıl çalışan öğretmenlerin genel kültür alanında diğer kıdem gruplarına göre daha fazla HİE ihtiyaçları vardır.

6. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları illere göre HİE ihtiyaçlarında alan bilgisi alanında anlamlı bir farklılık bulunmazken meslek bilgisi ve genel kültür alanında İzmir, Uşak ve Afyon illerinde çalışan öğretmenlerin Aydın ilindeki sınıf öğretmenlerine göre HİE ihtiyaçları daha fazladır.

7. Sınıf öğretmenlerinin HİE ihtiyaçları HİE alma durumlarına göre genel kültür alanında anlamlı bir farklılık bulunmazken alan bilgisi ve meslek bilgisi alanlarında 1-5 kez HİE almış sınıf öğretmenlerin 6-10 kez HİE almış sınıf öğretmenlerine göre daha fazla HİE ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

8. Sınıf öğretmenleri, HİE programlarının MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde organize edilmesini istemektedirler.

9. Sınıf öğretmenlerine göre HİE programlarının temel amacı öğretmeni daha verimli hale getirmek olmalıdır.

10. Sınıf öğretmenleri HİE kurslarını öncelikli olarak üniversitelerdeki alan uzmanlarınca verilmesini istemektedirler.
11. Sınıf öğretmenleri HİE kurs programlarında yer alacak derslerin öncelikli olarak modüler eğitim ile verilmesini istemektedirler.
12. Sınıf öğretmenleri HİE kurs programlarının sonunda öncelikli olarak performans değerlendirmeye bakılmasından yanadırlar.
13. Sınıf öğretmenleri HİE kurs programlarının sonunda maddi olarak ödüllendirilmek istemektedirler.
14. Sınıf öğretmenleri HİE kurs programlarının seminer dönemlerinde yapılmasını istemektedirler.
15. HİE kurs programları için yazılı ve görsel materyal olarak sınıf öğretmenleri web sayfa düzeninin uygulanmasını istemektedirler.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma bulguları doğrultusunda uygulamaya ve bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1. Genel kültür bilgisi, alan bilgisi içerisinde yer alan yaratıcı drama, erken çocukluk eğitimi, beden eğitimi ve oyun öğretimi, fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları, çocuk edebiyatı, ilkyardım ve müzik bilgisi ile meslek bilgisi konularında bu araştırmanın verilerinden yararlanarak sınıf öğretmenlerine yönelik HİE programları düzenlenmelidir.

2. Öğretmenler HİE kurslarına alınmadan önce HİE ihtiyaçlarının tespiti aşamasında; buldukları iller, kıdem durumları ve daha önce HİE alma durumları dikkate alarak planlama yapılmalıdır. Bu planlama HİE programlarında öğretmenlerin seviye ve ihtiyaç farklılığından kaynaklanabilecek olumsuzlukları ortadan kaldırabilir.

3. Öğretmenlerin HİE ihtiyaçları belirlenmesinde ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanacak olan eğitim programları için MEB eğitim fakülteleri ile işbirliği içinde olmalıdır.

4. HİE programlarında öğretici durumunda olacak öğretim elemanlarının belirlenmesinde, MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği ile alanında uzman kişiler olmasına dikkat edilmelidir.

5. HİE kurslarına ilişkin ders, konferans, seminer, çalıştay, teknolojik tanıtım gibi HİE etkinliklerine ait görüntülü ve sesli kayıtların (CD, VCD, DVD) dağıtılması, HİE'nin geniş öğretmen kitlelerine ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle gerçekleştirilecek olan HİE programlarına ait kayıtlar ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin MEB ve eğitim fakülteleri tarafından hazırlanacak olan mesleki

gelişim kayıtları ülke genelindeki öğretmenlere ulaşması açısından bir web sayfası oluşturularak modüller halinde yayınlanmalıdır.

6. HİE programları, hafta sonları, hafta içi mesai saatlerinden sonra değil öğretmenlerin rahat katılımı açısından istedikleri zamanda seminer dönemlerinde düzenlenmelidir.

7. Değerlendirme süreçleri titizlikle yapılmalı, programa katılan öğretmenlerin öğrenmelerini ölçebilmek için performans değerlendirme yapılmalıdır.

8. HİE kurslarına katılan öğretmenlere katıldıkları eğitimler ile ilgili aldıkları sertifikalar dışında programların özendirici olması açısından maddi ödül de verilmelidir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler:

1. Araştırmanın ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlere ek olarak; yöneticilere, uzmanlara, velilere, öğrencilere de uygulanarak daha kapsamlı hale getirilmesi yararlı olabilir.

2. Yeni yapılacak araştırmalarda öğretmen-öğrenci görüşleri ve gözlem gibi farklı yöntemlerle zenginleştirilmesi yararlı olabilir.

3. Bu araştırma ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında çalışan farklı branşlardaki öğretmenlere de yapılabilir.

4. Bu araştırma Ege bölgesinde yer alan dört il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine yapılmıştır. Araştırma, farklı bölgeleri de içine alan daha büyük örneklem grubu ile yapılabilir.

5. Araştırmanın devamlılığı açısından oluşturulan HİE modelin etkililiğinin çok yönlü araştırmaya yönelik değerlendirilerek, daha işlevsel olması için program

geliştirme çalışmaları yapılabilir. Bu araştırmalar, deneysel yöntemler kullanılarak ya da nitel yöntem yoluyla doğrulanabilir.

KAYNAKÇA

Acat, B ve Ekinçi, A. (2005). Yapılandırmacı Felsefe Ve Yeni Müfredat Programına Etkileri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 2-10). Cilt 2. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Akbaş, S., Özdemir, M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:155-156.

Akdüz, A. (2006). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akhun, İ. (1977). Hizmet içi Eğitimin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 1-4, 1-21.

Alkan, C. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirme Metodolojisi Olarak Bireysel Öğretim. Eğitimde Nitelik Geliştirme. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri* Kültür Koleji Yayınları, İstanbul.

Anderson, R.D. (14.02.2011). *Study Of Curriculum Reform*. (1996) International Journal. <<http://www.ed.gov/pubs/SER/CurricReform/outcomes.html> >

Akkoyunlu, B. (14.02.2011). *Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme*. (2008). <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc>

Angelides, P. (2002). A Collaborative Approach For Teachers' In-Service Training. *Journal of Education For Teaching*, 28, (1),81-82.

Aslangil, H. C. (2000). Hizmet içi eğitim. *Çağdas Eğitim Dergisi*, 261, 13-18.

- Ataunal, A. (1994). *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya’daki Çağdaş Uygulama ve Eğilimler*, Meb Yayınları, Ankara.
- Ayan, İ. (1999). *Öğretmenlerin Gelistirilmesinde Hizmet İçi Eğitimin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, A. (1998) *Sınıf Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, İ. (2010). *MEB Hizmet İçi Eğitim Çalıştay Kitabı*, Meb Yayınları, Ankara.
- Aydoğan, İ (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, M. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Damanın Yöntem olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azar, A., Çepni S. (1999). Yeni Öğretmenlerin İş Basında Gelişimini Destekleyen Modelleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* Özel Sayı, 39-45.
- Azar, A., Karaali, Ş. (2004). Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı: 162
- Bağcı, N., Şimşek, S. (2000). Millî Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış. *Millî Eğitim Dergisi*. 146, 9-12.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegema Yayıncılık, Ankara.

Balkı, G.A. (2003). *Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ballou, K. J. (2000). *The effects of a Drama Intervention on Communication Skills and Learning Attitudes of At-risk Sixth Grade Students*. Unpublished Phd Dissertation, Clemsan University, USA.

Barak, M. And Waks, S. (1997). An Israeli Study Of Longitudinal In-Service Training Of Mathematics, Science And Technology Teachers. *Journal Of Education For Teaching*, 23, (2), 179–190.

Bardakçı, A. (2011). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmeni, Sınıf Rehber Öğretmeni ve Psikolojik Danışmanların Kapsamlı/Gelişimsel Rehberlik Programına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Baskan, H. (2001). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Algı ve Beklentileri (Denizli İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Başaran, İ. E. (1960). *Hizmet İçi Eğitim Araştırması*. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Birimi Müdürlüğü Yayınları, Seri-B, Sayı:39, Ankara.

Başaran, İ.E. (1978). *Eğitim Psikolojisi*. Bilim Matbaası, Ankara.

Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Yargıcı Matbaası, Ankara.

Batman, K. A. (1991). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki Ortaokul Öğretmenlerinin İçi Eğitim Hizmet İhtiyaçlarının Saptanması*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim İhtiyaç Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilek, E. (2009). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Uyumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Bilen, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Brown, M., Davies, R., Evans, H. And Tucker, J. (2002). Orientation of The Beginning Teacher Educator In Jamaica. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 4, (2), 123–135.

Budak, Y. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve etkili okulun gerçekleştirilmesinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 251, 35-38.

Budak, Y., Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S:33, ss.62-81.

Bush, R. (1972). *Curriculum Prof Teachers: Who Does What Do Whom, Improving In-Service Education*, Edit.Louis Robin. Allyn and Bacon, USA.

Büyükkaragöz, S. ve diğ. (1997). *Eğitime Giriş*, Günay Ofset, Konya.

Candy, P.C. (2000). Mining in Cyberia: Researching Information Literacy for the Digital Age. In C.S. Bruce&P.C. Candy, *Information Literacy Around the World: Advances in Programs and Research*. Wagga Wagga, NSW: Centre for Information Studies, Charles Sturt University.

Cherubini, G. ve Zambelli, F. ve Boscolo, P. (2002). Student Motivation: an Experience of Inservice Education as a Context for Professional Development of Teachers. *Teaching and Teacher Education*, USA 18, 273-288.

Can, N (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:16, ss.103-119.

Crocker, R.K. (1981). *Continuing Teacher Education: Views from the Profession*. St. John's: Memorial University of Newfoundland.

Cesur, E. (2010). *Intel Öğretmen Programı Karma Modeli Hizmet İçi Eğitimi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Orta Öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:37, Sayı:2.

Çalık, S. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 5-7 Eylül 2007*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Çetinkaya, A. N., Bal, H., Erbil, O., Armağan, H., Tıncılıç, C., & Günay, D. (1999). *Müfredat Laboratuar Okulu Modeli*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Çiftçi, E. (2008). *Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi Ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çifci, Ceran, S. (2008). *İlköğretim I. Kademe Sınıf ÖğretmenlerininYapılandırmacı Programa Göre Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Clipa, O., Ignat, A.A. (2010). Pedagogical Competencies Development from Pre-service to In-Service Training (Needs Assessment for Primary and Teachers). *Buletinul Universităţii Petrol – Gaze Din Ploieşti* Vol. LXII No. 2/2010.

Civil Service Assembly of United States and Canada (1941). *Employee Trainig in The Public Service*.

Connor, M. (1994). *Training the counsellor: An integrative model*. KY: Routledge Publications.

Cordan, B. (1998). *Cumhuriyet Döneminde Hizmet içi Eğitim, Sorunları Ve Hizmet İçi Eğitimin Özlük Haklarına Yansıtılması* Konulu Panel Konuşması. MEB Yayınları, Ankara.

Crick, R. D. (2005). Being a learner: A virtue for the 21st century. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 359-374.

Dahawy, B.M. (23.12.2011). In-Service Education within Schools: A Comparative Perspective, (1992). <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini>

Daniel, L. G. & King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 331-344.

Debre, İ. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Ders Anlatım Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Demirel, Ö., Kaya, Z. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü*, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Program Gelistirme* (Yedinci baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

D'Hainaut, L. ve Vasamillet, C. (1990). *Modular Training: Introduction*. Torino: İLO Turin Center.

Diken, H.İ. (1998). *Sınıfında Zihinsel Engelli Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Dilci, T., Kaya, B., Aslan, G. (2011). Yeni İlköğretim Programı Perspektifinde Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetleri Üzerine Görüşleri (Adana İli Örneği). *XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi*, Ege Üniversitesi, İzmir, Ekim, 2011.

Dillon, B.P. (1981). *Staff Development / Organization Development*. Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia.

Duman, A. (2000). *Yetişkinler Eğitimi*, Ütopya Yayınevi, Ankara.

Duman, A. (2005). Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Siyasalarının Oluştur(a)mamanın Dayanılmaz Hafifliği. *Yaşam boyu Öğrenme Sempozyum Kitabı*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2005.

Duncan, D., Ricketts, J., Peake, J., Uessler, J. (2006). Teacher Preparation And In-Service Needs Of Georgia Agriculture Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 47(2), 24-35.

Durmuş, E (2003). *Sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara.

Dutto, M. G. 05.03.2011 *Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning. "Reinventing in-Service Training and Teacher Professional Development.*(2000).http://64.233.183.104/search?q=cache:qEyDGXBfyN0J:entep.bildung.hessen.de/portugal/reports/NAT_REP_IT_DUTTO.DOC+Reinventing+inservice+Training+and+Teacher+Professional+Development:&hl=tr&ct=clnk&cd=1&gl=tr&client=firefox-a

EARGED, *Öğretmen Profili* (29,08,2012).

<http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/EARGED%20%C3%87a%C4%9Fda%C5%9F%20%C3%96%C4%9Fretmen%20Profili.doc>.

Edwards, M. C., Briers, G. E. (1999). Assessing the in-service needs of entry-phase agriculture teachers in Texas: A discrepancy model versus direct assessment. *Journal of Agricultural Education*, 40(3), 40-49

Ekinci, Y. ve diğ.. (1988). *Hizmet İçi Eğitim (Kuruluş, Gelişme, Faaliyetler)*. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Eraut, M. (1988). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* Inservice teacher education. In M. J. Dunkin (Ed.), (pp. 729- 748). NY: Pergamon Press.

Erdem, A., Üstüner, F., Sancar, M. 14.03.2011 *Öğretmenlerin Fen-Fizik Eğitimi Konusundaki Görüşleri.* (2000). www.Fedu.Metu.Edu.Tr/Ufbmek-5/B_Kitabi/PDF/Öğretmen yetiştirme/Bildiri/T289da.Pdf.

Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş,* Alkım Yayıncılık, İstanbul.

Erdoğan, İrfan. (1997). *Karşılaştırmalı Eğitim-Çağdaş Eğitim Seminerler.* Ankara: Sistem Yayıncılık.

Erişen, Y. (1997). *Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erisen, Y. (1998). Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarını Geliştirmede Eğitim İhtiyacı Belirleme Süreci. *Milli Eğitim Dergisi, 140,* 39-43.

Ertürk, S. (1973). *Eğitimde Program Geliştirme,* Yelkentepe Yay., Ankara.

Eryılmaz, B. (2002). *Kamu Yönetimi,* Der Yayınları, İstanbul.

Eurydice.org. (12.03. 2012). The Education System in Germany (2001/2002b).

<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN>.

Eurydice.org. (12.03.2012).The Education System in Sweden (2002/2003c).

<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN>

Eurydice.org. (2003/2004).

The Education System in the United Kingdom (England,Wale and Northern Ireland- (12.03.2012).<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>, 2003,2004.

Eurydice European Unit (2002), Key Topics in Education in Europe (c. 3),: The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. *Report I: Initial Training and Transition to Working Life*. Brüksel: EEU.

Fenwick, W. English. Curriculum Management for Schools-Colleges-Bussiness, *Charles Thomas Publishing*, Illionis, 1987, s. 46.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation To Practice: Designing A Continuum To Strengthen And Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.

Fidan, N. (1985). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Yayıncılık, Ankara.

French, W. (1990). *Human Resources Management*. Boston: Houghton Mifflin Comp.

Garuba, Ayo (2004). Continuing education: an essential tool for teacher empowerment in an era of universal basic education in Nigeria. *Int. Journal Of Lifelong Education*, 23,(2), (March–April 2004), 191–203.

Gök, F. (1999) *75 Yılda Eğitim*, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

Göncüoğlu, Ö. G. (2010). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesinin Öğretiminde Drama ve İşbirlikli Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Gözütok, F. D. (1990). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Hizmet içi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, *I. Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar Sempozyumu Bildiri Kitabı*, İstanbul, 1990.

Gözütok, F. D. (1995). Birleştirilmiş ve Normal Sınıflı İlkokullarda Dönüt Düzeltmenin Öğrenmeye Etkisi, *II. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 6-8 Eylül 1995, Ankara.

Grunnskole- Norway. (04.03.2011). *Compulsory Education and Training* (2004).

<http://www.fremtidensnaturfagligeuddannelser.unet.dk/notater/notat4.htm>

Gül, H. (2000). *Türkiye’de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim*, İzmir: D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Gültekin, M., Çubukçu, Z. (2008). *İlköğretim Öğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri*, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:19, Kırgızistan, 2008.

Gültekin, M., Çubukcu, Z., Dal, Sibel (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretimle İlgili Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri*, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:29, S:131-152.

Güneş, M. (2006). *İlköğretim Okulu Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılmayı İsteme ve İstememe Nedenleri (Mamak İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürel, F. Ç. (2004). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Gürol, A. (2003). *Okul Öncesi Öğretmenleri ile Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramanın Uygulanmasına İlişkin Görüşleri*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:158, Bahar, 2003.

Güven, S., Tertemiz, N., Bulut, P. (01.11.2012). Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri, (2008).
<http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/181.pdf>.

Güven, İ. (2001) “Öğretmen Yetiştirme Uluslar arası Boyutu. *UNESCO 45. Uluslar arası Eğitim Kongresi. Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 150.

Güven, S. (7-9 Haziran 2001). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklerin Belirlenmesi. *10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Güvenç, M. (2001). *Okullardaki Rehberlik Faaliyetlerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.

Ha, A. S. C., Lee, J. C. K., Chan, D. W. K. And Sum, R. K. W.. (2004). Teachers' Perceptions Of In-Service Teacher Training To Support Curriculum Change In Physical Education: The Hong Kong Experience. *Sport, Education and Society*, 9, (3), 421 438.

Hamdan, N. (2003). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Harris, Ben. . In-Service Education For Staff Development. Allyn and Bacon Inc, 1989.

HİE Faaliyetleri Ve Etkinlik Programları.
<http://hedb.meb.gov.tr/net/liste/index.php?dir=&sort=date&order=desc> 13.08.2012.

Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 715-732.

İzci, E. (2004). Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Görmekte Olan Son Sınıf Öğrencilerinin “Özel Eğitim” Konusundaki Yeterlikleri ve

İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi. *XIII: Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

James, L. (1973). *The James Report's Third Cycle, In-Service Training: Structure and Content*, Edit. Roger Watkins, London.

Jamil, A., Atta, M., Ali, U., Baloach, J., Ayaz, M. (2011). Effects of In-Service Training In Meliorating Teachers' Performance At Secondary Level. *International Journal of Academic Research*, Vol.3, No:2, March.

Jauhiainen, J., Lavonen, J., Koponen, I., Suonio, K. 22.10.2012 . *Experiences from long-term in-service training for physics teachers in Finland* (2002). <http://iopscience.iop.org/0031-9120/37/2/305>.

J. Kasin Lemlech. *Classroom Management*, Longman Press, Newyork. 1988, s.3.

Joerger, R. M. (2002). A comparison of the in-service education needs of two cohorts of beginning minnesota agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 43(3), 11-24.

Johnson, C. (2002). Drama and Metacognition. *Early Child Development and Care*. Volume. 172.

Kaçan, G., (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri. *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 58-66.

Kalkandelen, H.(1968). Eğitim İhtiyaçlarının Tespiti, *Eğitim İhtiyaçlarının Tespiti Semineri Kitabı*, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1968, s.17.

Kanatlı, F. (2008). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kanlı, U., Yağbasan, R. (2002). 2000 Yılında Ankara'da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği. *Millî Eğitim Dergisi*. 153-154.

Karagöz, B. (2006). *Ortaöğretim (Genel Lise) Resim-İş Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığınca Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakuş, F. ve Kösa, T. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı, 181/1.

Karakuş, S. (2008). *İlköğretim Okullarında Çalışan Psikolojik Danışmanların Sınıf Öğretmenleri Ve Sınıf Rehber Öğretmenleriyle Yaptıkları Konsültasyon Çalışmalarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karayaşar, A. (1992). *Ankara İlkokullarında Görev Yapan Birinci Devre Öğretmenlerinin Öğrencilerin Gelişim Özellikleriyle İlgili Bilgileri Ve Öğrenci Davranışlarına Karşı Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaufman, Roger and Jerry Herman. *Strategic Planning in Education*. Pennsylvania,1991,s.139.

Kaya, Y. K. (1884). *Eğitim Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: TODAİE Yayınları.

Kaya, A. (2003). *Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bir Laboratuar Programı Geliştirme ve Model Önerme*, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Trabzon.

Kaya, A., Çepni, S., ve Küçük, M. (2004). Fizik Öğretmenleri İçin Üniversite Destekli Bir Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi. *TOJET* January, ISSN:1303-6521 volume 3 Iss:1.

Kaya, A., Küçük, M. ve Çepni, S. (2004). Fizik Laboratuvarlarına Yönelik Hazırlanan Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 89-103.

Kayhan, M. (1999). *İlköğretim I. Kademe İngilizce Dersi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Karagiorgi, Y., Symeou, L., Neophytou, E. (2005). Diagnosis Of Teachers Training Needs In Cyprus. Cyprus Pedegogical Institute. *The research was sponsored by the Cyprus SOCRATES National Agency*.

Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5th edition). London: Sage Publications.

Kıldan, A. O. ve Temel, Z. F. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 25-36.

Kızıllı, D. (2007). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin Ve Sınıf Rehber Öğretmenlerin Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri İle İlgili Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Knowles, M. *Yetişkin Öğrenenler, Göz Ardı Edilen Bir Kesim*, Çeviren: Serap Ayhan, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1996, s.168.

Kocabaş, S. (2005) *Ortaöğretim Öğretmenleri İçin Hizmet İçi Eğitim Yoluyla Değişim* <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2005/bildiriler/sadiye-kocabas.doc>.

Kocayörük Y.A. (2000). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 1-13.

Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. United States of America: John Wiley & Sons Inc.

Kuh, G.D., Orbanh, T., Byers, K. (1981). *Designing and Conducting Need Assesment in Education*. Bloomington: Indiana Univercity.

Küçükahmet, L. (1992). Öğretmen Yetiştirme Düzenimizin XI. Milli Eğitim Şurası Işığında Değerlendirilmesi. *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon Şurası*, Meb Yayını, Ankara.

Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme* (Onbirinci baskı). Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.

Kürüm, D. (2007). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lanier, J. E., Little, J. W. (1989). *Research On Teacher Education*. Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillian Publishing Company.

Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Eskişehir ili)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Mathison, S. (1992). An Evaluation Model For Inservice Teacher Education, *Evaluation And Program Planning* , Vol: 15. 255-261.

MEB (2005). *İlköğretim 1-5 Sınıflar Programı Tanıtım El Kitabı*. TKB Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2006). *Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını. Devlet Kitapları Basımevi.

MEB (2011). Hizmet İçi Eğitim İstatistikleri. <http://hedb.meb.gov.tr/net/index>.

MEB(2011). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi; Erken Çocukluk Eğitiminde Temel İlkeler*, Ankara, 2011.

Nadler, L. (1965). Employee Training in Japan. *Education and Training Consultants*. California.

Metin, M., Demiryürek, G. ve Kalın, Ö. (2007). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme - Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri, *III. Sosyal Bilimler Eğitim Kongresi*, 18 -20 Haziran Çukurova Üniversitesi, Adana.

Metin, M. ve Özmen, H. (2009). Öğretmenlerin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet-İçi İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Artvin İli Örneği, *Fen, Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler Sempozyumu*, 18 – 20 Kasım 2009, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Giresun.

Metin, M., Özmen, H. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 18 No:3.

Minke, K.M., Bear, G.G., Deemer, S.A. ve Griffin, S.M. (1996) *Teachers Experiences With Inclusive Classrooms: Implications for Special Education*, 30(2), 152-186.

Myers, C. *Teaching Student to Think Critically*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1996.

Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin Değişen Rehberlik Hizmetlerini ve Kendi Rollerini Algılamaları, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:11 Sayı:20.

Noe, Raymond A. (1999). *İnsan Kaynaklarının Eğitim Ve Gelişimi*. Çeviren: Canan Çetin. Beta Yayınları.

O'Sullivan, M.C. (2000). Needs assessment for INSET for unqualified primary teachers in Namibia: An effective model. *Journal of Comparative Education*, 30(2).

O'Sullivan, M. C. (2001). The Inset Strategies Model: an Effective Inset Model for nqualified and Underqualified Primary Teachers in Namibia, *International Journal of Educational Development*, 21, 93- 117.

OECD (1968). *Study on Teachers, Denmark*. Organization for Economic Co-operation on Development, Paris.

Okçabol, R., Akpınar, Y.,Caner, A., Erktin, E., Gök, F. ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). *Öğretmen Yetiştirme Araştırması*. Eğitim Sen Yayınları, Ankara.

Ope.F1-Ict. (10.04.2011).*Teacher Training Project in Finland* (2004). www.edu.fi/english/page.asp?path=500,572,6011-11[http:// www.eurofins.com/plan-international/n2.asp](http://www.eurofins.com/plan-international/n2.asp).

Ornstein, C. Allan and Francis P. Hunkins. *Curriculum: Foundation, Principles and Issues*, Prentice Hall Inc, 1988, s.194.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., Gürdal, A. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: ÖPYEP Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:10, Sayı:3, ss.9-23.

Över, F. Akingüç, Aysim İncesulu, Ebru Gözaçan, İrfan Erdoğan. (2005). *Danimarka ve İsveç Eğitim Sistemleri* (Editör: İrfan Erdoğan). Çantay Kitabevi, İstanbul.

Özan, M., Dikici, A. (2001). Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:11, Sayı:2, Sy:225-240, Elazığ.

Özcan, B., N., (2003). *İlköğretim İkinci Kademedede Ödev ve Projenin Matematik Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Özdaş, A. (2005). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Kayseri Erciyes Üniversitesi, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* Yayını, s.239-255.

Özdemir, S., Yalın., H., İ., 1998, Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma, *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 9-11 Eylül 1998. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yay. Cilt I, s.503-520.

Özen, R. (2005). MEB Personelinin Hizmet İçi Eğitim Programlarında Kalitenin Artırılmasına İlişkin Görüşleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 28-30 Eylül 2005. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Özmen, Ş.G. (2003). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özoğlu, M. (2010) *MEB Hizmet İçi Eğitim Çalıştay Kitabı*, Meb Yayınları, 2010.

Öztürk Akar, E. (2005). *Ülke Genelinde Biyoloji Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Deneyim ve İhtiyaçlar*, Enschede, Hollanda: Twente Üniversitesi.Davranış Bilimleri Fakültesi. Öğretim Programları Bölümü. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkinliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Paşa, M. B. (2002). *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications: Newbury Park.

Pesen, C. (2005). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Yeni İlköğretim Matematik Programı'nın Değerlendirilmesi, Kayseri Erciyes Üniversitesi, *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* Yayını, s.273-282.

Pettersson, T., Postholm, M.B., Flem, A. Ve Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and teacher's Role. *Teaching and Teacher Education*, 20,589-605.

Posnanski, T.J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: an analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(2): 189-220, 2002.

Richerd A.E. (1991). *Using Teacher Cases for Reflection and Enhanced Understanding*, Ann Lieberman ve Lynne Miller (Ed.), *Staff Development for Education in the 1990's*, Second Teachers College Press, New York.

Ruba, P.A.,(1985), Chemistry Teachers İnservice Needs: Are They Unique?, *Journal Of Chemical Education* , 58 (5), 430-431.

Ryan, R.L. (1987). *The Complete Inservice Staff Development Program*. Prentice- Hall, Inc. Englewood Clifs, New Jersey.

Saban, A (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, *Millî Eğitim Dergisi*. 145 (1), 25-27.

San, İ. (2006). *Yaratıcı Dramanın-Eğitsel Boyutları*. Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar. (Edt. Ö. Adıgüzel). Ankara: Naturel Yayınları.

Saracaloğlu, A.Seda (1992). Türk ve Japon Öğretmen Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Ege Üniversitesi Yayınları*, İzmir.

SCANS (02.11.2011) *What work requires of schools: a SCANS report for America 2000*. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, U.S. Department of Labor, 1991. (<http://www.uni.edu/darrow/frames/scans.html>).

Schuler, Randall, S. (1998). *Managing Human Resources*. South- Western Collge Publishing, USA.

Seçer, Z. (2010). An Analysis Of The Effects Of İn-Service Teacher Training On Turkish Pre-School Teachers' Attitudes Towards Inclusion, *International Journal of Early Years Education* Vol. 18, No. 1, March 2010, 43–53.

Seferoğlu, S.S. (2003). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu* ,Sivas. Tekışık Yayıncılık Web Ofset Tesisleri, Ankara. 149–167.

Semerci, N., (2000). Japonya ve Almanya Eğitim Sistemlerine Genel Bir Bakış: Öğretmen Eğitimi Açısından Türkiye İle Karşılaştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,10(1), 159-168.

Senemoğlu, N. (1992). Türkiye ve İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye'deki Sistemin Geliştirilmesi İçin Öneriler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu Dergisi*, s.8, ss. 143-156.

Silvester, H., (1997). Inset projects and evaluation. *In-Service Teacher Development: International Perspectives*. London.

Sims, R.R. *An Experiential Learning Approach To Employee Training Systems*, 1990. New York: Quorum Books.

Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Gürsel, M.ve Hesapçioğlu M. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Eğitim Kitabevi, Konya.

Stenhouse, L. (1993). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Great Britain: Heinmann Educational Books Ltd.

Stoner, J. A. F.(1982). *Management*. New Jersey: Englewood Cliff/Prentice Hall Inc.

Şahin, M. (1996). *Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, Ü. (2007). *İlköğretim I. Kademedeki Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Matematik Dersi Programına İlişkin Alguları (Denizli İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Şahin, M. (2009). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygulanması ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Şenel, T. (2008). *Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Tamer, Zuhâl Çetinkaya (1999). *Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde İlk Kademe Yöneticilerine Dönük Olarak Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarının İhtiyaç Saptama Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tanrıoğen, A. (2006). Eğitim Bilimi İle İlgili Kavramlar, *Eğitim Bilimine Giriş*, Edt: Ekiz, D., Durukan, H., Lisans Yayıncılık, Ankara.

Tanyel, A. (1999). *İlköğretim okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Taşkıran, S. (2005). *Drama Yöntemi İle İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişinin Öğrenme ve Öğrencilerin Benlik Kavramına Etkisi Yönünden Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Taymaz, H. (1992). Hizmet içi Eğitim, Kavramlar İlkeler, Yöntemler. Ankara: Pegem Yayınları. No:3

Taymaz, H (1997). *Hizmet içi Eğitim, Kavramlar İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Tapu ve Kadastro Matbaası.

Tekin, S. (2004). *Kimya Öğretmenleri İçin Kavramsal Anlama ve Kavram Öğretimi Amaçlı Bir Hizmet-İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Tekin, S., Ayas, A. (2005). Kimya Öğretmenlerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Kursunun Yansımaları: Akçaabat Örneği. *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı: 165.

Temel, F., Ersoy, Ö., Şahin, F.T., Avcı, N. Ve Turla, A. (1999). Anaokulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler 1*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1076.151-164.

Temiz, N. (2005). İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersi Yeni İlköğretim Programının Yansımaları. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi. Denizli, 28-30 Eylül.

Tezcan, M. (1992). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.

Tok, T. N. & Tok, Ş. (2009). Opinions Of Teachers On Effectiveness Of IST Programs, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 1, 124-128. , 2009.

Tonbul, Y. (2006). İlköğretim Okullarındaki “Mesleki Çalışma” Uygulamalarının Etkililiği İle İlgili Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:4, Sayı:1.

Toptan, K. (2001). *Yeniden Yapılanma 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetim*. Teknisk Vakfi Yayınları, Ankara.

Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Baki Kitapevi, Adana.

Türkoğlu, A. (2005). *109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş*, Kare Yayınları, İstanbul.

TÜSİAD (02.11.2011). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması*, 1999. <http://www.tusiad.org/turkish/rapor/mesleki/mesleki02-1.pdf>.

Tyler, W. R. (1950). *Basic Principles of Curriculum Development and Instruction*, University of Chicago pres.

Uçar, İ., İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: III, Sayı: I. 34-53.

UNESCO (1970). *Practical Guide to In-Service Teacher Training in Africa*, Paris.

UNESCO (1971). *Correspondance Courses for In-Service Teacher Training at Primary Level in Developing Countries* (Edit. Renee Erdos and John A. Clark) Hamburg.

UNESCO Eğitim Bürosu, Titmus C. Vd. (1979) Çev: Oğuzkan, F.A. *Yetişkin Eğitimi Terimleri*.

Uşun, S., Çömert, D. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:23, Sayı 2.

Varış, F. (1973). *Cumhuriyetin 50. Yılında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirilmede Karşılaşılan Sorunlar 50. Yıla Armağan*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,36.

Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Teori ve Teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.

Varzey, J. Ve Chasswas. J.D. (1974). *Eğitim Programlarının Maliyetinin Hesaplanması*, Çeviren Nejdet Serin, Ankara:Milli Eğitim Basımevi.

Veach, L. J., Gladding, S. T. (2007). Using Creative Group Techniques in High Schools. *The Journal for Specialists in Group Work*. Vol.32.

Veenman, M. Tulder, M. Ve Voeten ,M. (1994). The Impact of İnservice Training On Behaviour , *Teaching And Teacher Education* , 10: 3. 303-317.

Villa, R.A., Thousand, J.s., Myers, H. Ve Nevin, A.(1996). Teacher And Administrator Perceptions Of Heterogeneous Education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.

Wilson, V. (1997) Focus Groups. A Useful Qualitative Method for Educational Research, *British Educational Research Journal*, c. 23, s.2, ss. 209-225.

Yalaz-Atay, D. (2003). *Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalın, H. İ. (2001). *Hizmet İçi Programlarının Değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Dergisi. Mart-Nisan-Mayıs.(150).

Yanpar, T. (1992). Ankara İlkokullarındaki İkinci Devre Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Ve Konu Alanlarıyla İlgili Eğitim İhtiyaçları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yawkey, T. D., Jackson, A. S., Li-Hui, W., ve Chung-Pei, C. (2003). Examining Program Impacts İn The Training Of İnservice Graduate Level Teachers Of Culturally And Linguistically Diverse (CLD) Students: Adelante Perspectives. *Multicultural Perspectives*. 5, 31-39.

Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri (Gelişimsel Yaklaşım)*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Yıldırım, H. İ (2009). *Eleştirel Düşünmeye Dayalı Fen Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. *Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi* Cilt:1, Sayı:1.

Yıldız, C. (2006). *Endüstri Meslek Liselerinde Görevli Atölye ve Laboratuvar Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim İhtiyacının Saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız,E., Sivri, U., Berber, M. (08.02.2011) *Türkiye’de İllerin Sosyo-Ekonomik GelişmişlikSıralaması*.(2010).http://www.metinberber.com/kullanici_dosyalari/file/endeks.doc **08.02.2011** .

Yumrutaş, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rehberlik Görevleriyle İlgili Görüş Ve Uygulamalarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yurdakul, B. (2005). “Eğitimde Yeni Yönelimler”, *Uzaktan Eğitim*. Edt: Ö.Demirel, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Yurdugül,H. (28.05.2011). *Davranış Bilimlerinde Anket Geliştirme Çalışmaları İçin BazıAyrıntılar*(2000).http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/FA_OrneklemGenislikleri

Yüksel, S. (2004). *Örtük Programın Eğitimde Saklı Uygulamaları*, Nobel Yayın, Ankara.

Zayimoğlu, F. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Coğrafya ve Dünyamız” Ünitesinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. (2003). *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323-342.

http://hedb.meb.gov.tr/net/genelg_yonetm/genelge_2008_73.pdf. 26.09.2012

<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8.pdf> VIII.Beş Yıllık Kalkınma Planları
24.04.2012.

EKLER

EK 1- YARI YAPILANDIRILMIŞ ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

EK 2- ANKET FORMU

EK 3- ANKET UYGULAMA İZİN DİLEKÇESİ

EK 4- ANKET UYGULANAN OKULLARIN LİSTESİ

EK 1- YARI YAPILANDIRILMIŞ ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

Tarih ve Saat:

Toplam Görüşme/Kayıt Süresi:

Amaç:

Giriş:

Araştırmanın amacı hakkında bilgi verildi. Gizlilik ve etik konusunda katılımcılar bilgilendirildi. Tartışma sırasında ses kaydının alınmasına yönelik izin alındı. Tartışmanın bir bir buçuk saat süre alabileceği söylendi. Tartışma sürecinin işleyişi hakkında (serbestçe konuşma, isim olmayacağı v.b.) bilgi verildi.

Süreç:

Ana Sorular:

1. Hizmet içi eğitim kursları hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Daha önce hizmet içi eğitim kursu aldınız mı?
 - Sizce hizmet içi eğitim gerekli mi? Bu kurslara ihtiyaç duyuyor musunuz?
 - Bu tarz kurslara istekli mi katılıyorsunuz?
2. Bir hizmet içi eğitim kursundan nasıl bir bilgi almak istersiniz? Size nelerin anlatılmasını istersiniz?
 - Alan bilgisi boyutunda nelerin anlatılmasını istersiniz?
 - Meslek bilgisi boyutunda nelerin anlatılmasını istersiniz?
3. Sizce hizmet içi eğitim kursları nasıl düzenlenmelidir?
 - Kim ya da hangi kurum(lar) tarafından organize edilmeli?
 - Katılım nasıl olmalı? İsteklilik mi ön planda olmalı ya da belli bir sıra, düzende mi gitsin?

- Kursların ne zaman olmasını istersiniz? (Yaz tatillerinde, hafta sonu, mesai bitiminde...)
- Kurslar nerelerde düzenlenirse sizin için uygun olur? (Bulduğunuz yerleşim yeri, tatil kenti...)
- Değerlendirme nasıl olmalıdır? (Dereceli sertifika, kurs sonu sınav ve sınav sonucuna göre kıdem atlama...)

EK 2- ANKET FORMU**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARINI
BELİRLEME ANKETİ**

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını saptamak ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda bir hizmet içi eğitim modeli geliştirebilmek amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışma, kişisel bilgileri içeren, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik ve bir hizmet içi eğitim modeli oluşturmaya yönelik üç bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri bilimsel bir araştırma için kullanılacak ve hiçbir şekilde üçüncü bir şahısla paylaşılmayacaktır.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim...

Ümran ŞAHİN
Adnan Menderes Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri A.B.D.
Cep Tel: 05053175759

BÖLÜM I

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. İlgili seçeneğin başındaki parantez içine (X) işareti koyarak yanıtlamanız beklenmektedir.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Mesleki kıdeminiz:yıl

3. Mezun olduğunuz okul türü:

- () Eğitim Enstitüsü
- () Eğitim yüksek okulu
- () Eğitim Fakültesi
- () Diğer.....

4. Görev yaptığınız il:.....

5. Daha önce mesleğinizle ilgili bir hizmet içi eğitim kursu aldınız mı?

() Evet.....Kaç kere katıldınız? ()

Cevabınız Evet ise; aldığınız hizmet içi eğitimin konusu.....

() Hayır

BÖLÜM II

a) Bu bölümde alan bilgisine ilişkin ihtiyaç duyduğunuz konular belirlenecektir.

İhtiyaç duyduğunuz konuya yönelik görüşünüzü uygun seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duyulabilecek Konular		İhtiyaç Derecesi				
		Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Asla
1.	Temel Matematik Bilgisi					
2.	Genel Fizik Bilgisi					
3.	Genel Biyoloji Bilgisi					
4.	Genel Kimya Bilgisi					
5.	Genel Coğrafya Bilgisi					
6.	Türk Tarihi ve Kültürü					
7.	Fen ve Teknoloji Laboratuar Uygulamaları					
8.	Dil Bilgisi					
9.	Hayat Bilgisi					
10.	Sosyal Bilgisi					
11.	Güzel Yazı Teknikleri					
12.	Çevre Eğitimi Bilgisi					
13.	Çocuk Edebiyatı					
14.	İlkyardım Bilgisi					
15.	Müzik Bilgisi					
16.	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi					
17.	Yaratıcı Drama					
18.	Erken Çocukluk Eğitimi Bilgisi					
DİĞER						

b) Bu bölümde meslek bilgisine duyduğunuz hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Belirtilen konularda hizmet içi eğitim kurs programına katılmak isteğinize göre (X) işareti koymanız gereklidir.

GELİŞİM VE ÖĞRENME PSİKOLOJİSİ						
		Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Asla
1.	Öğrencilerin fiziksel ve devinimsel gelişimi hakkında					
2.	Öğrencilerin bilişsel gelişimi hakkında					
3.	Öğrencilerin kişilik gelişimi hakkında					
4.	Öğrencilerin ahlak gelişimi hakkında					
5.	Fizyolojik yapı ve öğrenme ilişkisi hakkında					
6.	Öğrenciye başarı güdüsünün nasıl verilebileceği hakkında					
7.	Öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceği hakkında					
8.	Öğretilen konunun pekiştirilmesi hakkında					
9.	Bilgiyi işleme, kodlamanın nasıl gerçekleştirilebileceği hakkında					
DİĞER						
	REHBERLİK	Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Asla
1,	İlköğretimde rehberliğin amaçları, ilkleri, işlevi					
2.	İlköğretimde rehberlik hizmetlerinin kapsamı					
3.	Kişisel rehberlik açısından etkili öğretmenlik					
4.	Öğrenciyi tanıma teknikleri					
5.	Öğrenci tanımada dikkat edilmesi gerekli ilkeler					
6.	Rehberlik hizmetlerinin örgütlenmesi hakkında genel bilgi					
7.	Okul rehberlik programı organizasyonunda öğretmenin rol ve görevleri					
8.	İlköğretim rehberlik programı					
DİĞER						

SINIF YÖNETİMİ		Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Asla
1,	Sınıf içinde demokratik lider olma					
2,	Sınıf içi disiplin ve disiplin modelleri					
3,	Sınıf içi etkili iletişim becerilerini kullanma					
4,	Sınıf kurallarının belirlenmesi					
5,	Sınıfta davranış yönetme becerisi					
DİĞER						
ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ		Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Asla
1,	Yapılandırmacı öğrenme kuramı					
2,	Yapılandırmacılık ve yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları					
3,	Çoklu zeka kuramı ve öğretim					
4,	Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve uygulama aşamaları					
5,	Beyin temelli öğrenme uygulamaları					
6,	Eleştirel düşünme ve eleştirel düşüncenin boyutları					
7,	Yaşam boyu öğrenme ve uygulamaları					
8,	İnternet tabanlı öğretim, özellikleri ve uygulaması					
9,	Yansıtıcı Düşünme					
DİĞER						
ÖZEL EĞİTİM		Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Asla
1,	Özel eğitimin kapsamı, amaç ve ilkeleri					
2,	Kaynaştırma uygulamaları					
3,	Özel eğitim alması gereken öğrencileri belirleyebilme					
4,	Özel eğitim gerektiren çocukların özellikleri (Otizm, hiperaktivite, öğrenme güçlüğü çeken ya da üstün zekalı çocuklar...vb.)					
DİĞER						

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME		Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Asla
1,	Performans değerlendirme					
2.	Portfolyo (ürün dosyası) değerlendirme					
3.	Proje değerlendirme					
4,	Tutum ve beceri ölçeklerinden faydalanma					
5.	Yazılı sınavları uygulama					
6.	Başarı testleri uygulama					
7.	Çoktan seçmeli testler oluşturma					
8.	Kavram haritalarının oluşturulma aşamaları					
9.	Dereceli puanlama anahtarı oluşturma					
DİĞER						
TEKNOLOJİ VE MATERYAL TASARIMI		Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Asla
1,	Bireysel öğretim teknolojileri (modüler öğretim, programlı öğretim...vb.)					
2.	Öğretim materyallerinin öğretim ortamındaki yeri, işlevleri					
3.	Bilgisayar kullanımı					
4.	Uzaktan eğitim teknolojileri					
5.	Öğretim teknolojisinin öğretim ortamında uygulama aşamaları ve öğretim materyallerinin seçimi					
6.	Öğretim materyallerini tasarımı ve geliştirilmesi					
7.	Bilgisayar destekli öğretim					
8.	Bilgisayar destekli ölçme ve değerlendirme					
DİĞER						
İLETİŞİM						
		Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Asla
1,	Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi					
2.	Olumlu akran ilişkileri oluşturma					
3.	Etkili iletişim becerilerini kullanma					
4.	Aile ve çevre ile iletişim-Aile desteğini sağlama yöntemleri					
DİĞER						

c) Bu bölümde genel kültür alanında duyduğunuz hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Belirtilen konularda hizmet içi eğitim kurs programına katılmak isteğinize göre (X) işareti koymanız gereklidir.

GENEL KÜLTÜR BİLGİSİ						
		Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Asla
1.	Diksiyon (Güzel konuşma ve yazma)					
2.	Yabancı dil					
3.	Öğretimde bilgi teknolojileri ve kullanımı					
4.	Sanat Eğitimi					
5.	Yurttaşlık Eğitimi					
6.	Yaratıcı çocuk etkinlikleri					
DİĞER						

BÖLÜM III

Bu bölümde bir hizmet içi eğitim modelinin nasıl olması gerektiği ile ilgili sorular yer almaktadır. Aşağıda verilen seçenekleri öncelik sırasına göre 1'den 5'e kadar derecelendiriniz.

1. Hizmet içi eğitim programları hangi kurumlar tarafından organize edilmeli?

- a) MEB ()
- b) Üniversiteler- Eğitim fakülteleri- ()
- c) Sivil toplum kuruluşları ()
- d) MEB ile eğitim fakülteleri işbirliği ile ()
- e) Diğer..... ().

2. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin temel amacına yönelik önerileriniz;

- a) Öğretmeni daha verimli hale getirmek ()
- b) Öğretmenin yeni teknolojilere, programlara uyumunu sağlamak ()
- c) Öğretmeni özlük hakları konusunda bilgilendirmek ()
- d) Öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak ()
- e) Diğer..... ()

3. Hizmet içi eğitim kursları kim(ler) tarafından verilmeli?
- a) Kıdemli öğretmenler ()
- b) Üniversitelerden alan uzmanları ()
- c) Müfettişler ()
- d) Müdürler ()
- e) Diğer..... ()
4. Hizmet içi eğitim kurs programlarında yer alan dersler hangi yöntemlerle işlenmelidir?
- a) Geleneksel-klasik anlatım yöntemiyle ()
- b) Modüler eğitim (her modül uygulamalı olarak) ()
- c) Uzaktan eğitim ()
- d) Mikro öğretim ()
- e) Diğer..... ()
5. Hizmet içi eğitim kurs programlarının sınav durumları nasıl olmalıdır?
- a) Klasik sınav ()
- b) Performans değerlendirme ()
- c) Ön test/Son test ()
- d) Akran değerlendirme ()
- e)Diğer..... ()
6. Hizmet içi eğitim kurs programlarının değerlendirilmesi nasıl olmalıdır?
- a) Sınav sonuçlarına göre dereceli sertifika ()
- b) Unvan değişiklikleri (Yüksek lisans mezunu ya da uzman öğretmen gibi) ()
- c) Derece-kıdem yükseltme ()
- d) Maddi ödül ()
- e) Diğer..... ()
7. Hizmet içi eğitim kurslarını hangi gün ve zamanda istersiniz?
- a) Hafta içi okul çıkışı ()
- b)Hafta sonu ()
- c) Seminer dönemlerinde ()
- d) Yarı yıl ve yaz tatillerinde ()
- e) Diğer..... ()

8. Hizmet içi eğitim kurs programları için yazılı ve görsel materyal olarak neler kullanılmalıdır?

a) CD ()

b) Web sayfası ()

c) Kitapçık ()

d) Ders notu fotokopileri ()

e) Diğer.....

9. Hizmet içi eğitim kurs programları ile ilgili yukarıdaki maddeler dışında yazmak istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz.

EK 3- ANKET UYGULAMA İZİNİ

EK 4- ANKET GÖNDERİLEN OKULLAR

ANKET GÖNDERİLEN OKULLAR

OKULLAR VE ADRESLERİ			
Okul Sayısı	İl/Okul Adı	Okul Adresi	Öğretmen Sayısı
1	İZMİR/BORNOVA 80.Yıl İ.Ö.O.	473 Sokak No:2 Bornova/İZMİR	16
2	İZMİR/BORNOVA Ali Suavi İ.Ö.O.	184 sok. No:14 BORNOVA/İZMİR	20
3	İZMİR/BORNOVA Altındağ İ.Ö.O.	Merkez Mah.4551 Sk. No:6 BORNOVA/İZMİR	16
4	İZMİR/BORNOVA Batı Anadolu Çimento İ.Ö.O.	889 Sk. No:1 Bornova/İzmir	16
5	İZMİR/BORNOVA Çamdibi Kordon Birlik İ.Ö.O.	Gaziosmanpaşa mh.470 sk No:93 Camdibi Bornova/İzmir	20
6	İZMİR/BORNOVA Çimentaş İ.Ö.O.	Çamkule Mah 704 sk No:32 Bornova	15
7	İZMİR/BORNOVA Doğanlar Hüsnü Bornovalı İ.Ö.O.	Okul cad No:1 Doganlar BORNOVA/İZMİR	21
8	İZMİR/BORNOVA Doktor Cavit Özyiğın İ.Ö.O.	119 sk No:1/B Evka-3 BORNOVA/İZMİR	15
9	İZMİR/BORNOVA Ergenekon İ.Ö.O.	127 sk no:2 Evka 3 Bornova/İzmir	20
10	İZMİR/BORNOVA Ferit Bahriye Ergil İ.Ö.O.	381 sk No:23 Çamdibi Bornova/İzmir	30
11	İZMİR/BUCA Şehit Astsubay Ümit Başaran İ.Ö.O.	1406 Sokak No:4 Buca Koop.Mah. Buca-İZMİR	32
12	İZMİR/BUCA Ali Rıza Efendi İ.Ö.O.	206/7 Sok no:7/1 Buca/İzmir	17
13	İzmir Buca 23 Nisan İlköğretim Okulu	Özmen Cad. No:28 Buca/İzmir	20
14	İzmir 80.Yıl Metaş İlköğretim Okulu	Refik Şevket İnce Mah. 35590 Bayraklı/İzmir	25
15	İZMİR/KONAK 80.Yıl Eşrefpaşa İ.Ö.O.	Güneşli Mah. 515/1 Yağhaneler-Konak/İzmir	17
16	İZMİR/KONAK Barbaros Hayrettin İ.Ö.O.	Barbaros Hayrettin paşa Cad. Boğaziçi Mah. No:1 KONAK/İZMİR	30

		TOPLAM 330	
2	AYDIN İnönü İ.Ö.O.	Orta Mah. Selanik Cad. No:69	10
3	AYDIN Dalama İ.Ö.O.	Bayramyeri Mah. Yörük Ali Efe Cad. No:80	12
4	Aydın Cumhuriyet İ.Ö.O.	Hasanefendi Mah. Gençlik Cad. No:2	20
5	Aydın Gazipaşa İ.Ö.O.	Meşrutiyet Cad. Gençlik Mah. No:27	29
6	Aydın Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O.	Yedi Eylül Mah. Mehmet Akif Ersoy Cad. No:40	20
7	Aydın Hacı Celal Oto İ.Ö.O.	Adnan Menderes Mah. Aydın Bulv. No:37	9
8	Aydın Yunus Emre İ.Ö.O.	Osman Yozgatlı Mah. Atatürk Bulv.	16
		TOPLAM 116	
1	UŞAK Ahmet Ali Aşçı İ.Ö.O.	Fevzi Çakmak Mah. Halil Kaya Gedik Bulvarı Ahmet Ali Aşçı Sok. No:6 Uşak/Merkez	5
2	UŞAK Atatürk İlköğretim Okulu	Atatürk Mahallesi 4. Şeker Sokak No: 2 Uşak	24
3	UŞAK Aydın Turan İlköğretim Okulu	Atatürk Mahallesi Şehit Osman Özdemir Sokak No:6	5
4	UŞAK 23 Nisan İ.Ö.O.	Ünalın Mah. 23 Nisan İlköğretim Okulu	10
5	UŞAK Aybey İ.Ö.O.	Elmalidere Mahallesi Nurişeker Caddesi No:26 Merkez/Uşak	16
		TOPLAM 60	
1	Afyon Atatürk İlköğretim Okulu	Dumlupınar Mah. Yeşilyol Cad. NO:17/Afyon	6
2	Afyon Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu	Dervişpaşa mah. Bahattin Alpkan Cad. 03200 Merkez/Afyon	13
3	Afyon Kocatepe İlköğretim Okulu	Merkez/Afyon	15
4	Afyon Cumhuriyet İlköğretim OKulu	Yukarı Pazar Mah. Yukarı Pazar Cad. No:29 Merkez/Afyonkarahisar	12
5	Afyon 125.Yıl İlköğretim Okulu	Fatih Mah. 03030 Afyon	16
7	Afyon 27 Ağustos İlköğretim Okulu	Hamidiye Mah. 03100 Afyon	13
8	Afyon Şemsettin Karahisar İlköğretim Okulu	Dumlupınar Mah. Turabi Cad. No.1	15
9	Afyon Kazım Özer İlköğretim Okulu	Kocatepe Mah. 112 Sk. Afyon	14
		TOPLAM 104	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Ümran ŞAHİN

Doğum Yeri ve Yılı : Denizli / 1981

Öğrenim Bilgileri

Lisans : Denizli, PAÜ. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans: Denizli, PAÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.
(2005-2007)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (ÜDS: 68.750)

Ulusal- Uluslar arası Kongre –Sempozyum Bildiriler

a)Sunulan:

N.Şahinkaya, F.Dursun, Ü.Şahin. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Branşlarıyla İlgili Algıladıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri VIII.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi , 2009.

E.Sarıtaş, Ü.Şahin. İlköğretim Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımları Hakkında Öğretmen Görüşleri. I. Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, 05-07 Ekim 2011.

b)Uluslar arası ve ulusal kongrelerde sunulan ve tam metni veya özeti yayınlanmış sözlü bildiriler

N.Şahinkaya, F.Dursun, Ü.Şahin. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Branşlarıyla İlgili Algıladıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri VIII.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi , 2009

E.Sarıtaş, Ü.Şahin. İlköğretim Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımları Hakkında Öğretmen Görüşleri. I. Uluslar arası Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, 05-07 Ekim 2011.

Ulusal Hakemli dergilerde yer alan

Türkoğlu, A., Şahin, Ü. Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarının Nedenlerine, Çözümlerine Ve Çevre Eğitime İlişkin Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Yayınlanma Aşamasında.

Uluslararası Hakemli dergilerde yer alan

Sarıtaş E., Şahin Ü.(2011). Sosyal Alanlar Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. E-Journal of New World Sciences Academy. C:6 S:1 ISSN: 1306-3111., 2011. , 2011.

İş Deneyimi

Stajlar :-

Projeler :-

Çalıştığı Kurumlar :

_Bingöl MEM Sınıf Öğretmeni (2003-2005)

- Denizli, PAÜ: Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği A.B.D. Araş.Gör. (2005-)

İletişim:

e-posta adresi : umransahin20@gmail.com