



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ STANDARTLARININ
BELİRLENMESİ VE STANDART TEMELLİ BİR MODEL ÖNERİSİ

MÜMİNE AKCAALAN

DANIŞMAN

DOÇ. DR. CEVAT EKER

BARTIN-2024



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ STANDARTLARININ BELİRLENMESİ VE
STANDART TEMELLİ BİR MODEL ÖNERİSİ**

DOKTORA TEZİ

Mümine AKCAALAN

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman :

Üye :

Üye :

Üye :

Üye :

BARTIN-2024

KABUL VE ONAY

Mümine AKCAALAN tarafından hazırlanan “HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ STANDARTLARININ BELİRLENMESİ VE STANDART TEMELLİ BİR MODEL ÖNERİSİ ” başlıklı bu çalışma, 20.08.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Cevat EKER danışmanlığında hazırlamış olduğum “HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ STANDARTLARININ BELİRLENMESİ VE STANDART TEMELLİ BİR MODEL ÖNERİSİ ” başlıklı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

20.08.2024

Mümine AKCAALAN

ÖN SÖZ

Hizmet içi öğretmen eğitimi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında önemli bir araçtır. Bu önemli aracın etkili ve verimli olabilmesi için hangi nitelikleri taşıması gerektiği sorusu bu çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmuş; çalışmada hizmet içi öğretmen eğitimi standartlarının belirlenmesi ve standartları temel alan bir hizmet içi öğretmen eğitimi modelinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda belirlenen standartların ve önerilen modelin hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde yapılacaklara dair ölçütler sağlayarak bu alanda kalitenin artırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu süreçte gerek akademik gerekse manevi olarak destek veren ve yol gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Cevat EKER'e teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın ilerlemesi noktasında birikim ve deneyimleriyle katkıda bulunan tez izleme komitesi üyesi değerli hocalarım Doç. Dr. Burcu DUMAN ve Dr. Muhammet ÖZDEMİR'e; süreçte yardım ve desteklerini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Murat İNCE'ye; çalışmanın son halini almasında katkıları bulunan tez savunma jüri üyesi değerli hocalarım Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU ve Doç. Dr. Kerim KARABACAK'a teşekkür ederim.

Uzun süren, sabır ve emek gerektiren Delphi çalışmasına değerli zamanlarını ayırıp katılan, fikir ve birikimlerini paylaşan Delphi panelisti tüm hocalarıma ayrı ayrı teşekkür ederim

Lisansüstü eğitime adım attığım ilk günden bugüne her koşulda beni destekleyen ve tüm varlığı ile hep yanımda olan sevgili eşim Hasan AKCAALAN'a ve sevgili oğlum Batuhan AKCAALAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mümine AKCAALAN

ÖZET

Doktora Tezi

HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ STANDARTLARININ BELİRLENMESİ VE STANDART TEMELLİ BİR MODEL ÖNERİSİ

Mümine AKCAALAN

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cevat EKER

Bartın-2024, sayfa: 306

Bu çalışmada hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerine yönelik standartları belirlemek ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında kullanılabilecek standart temelli bir hizmet içi eğitim modeli önerisi geliştirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda, hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinde bulunması gereken standart alanları ve bu alanlara ait standart göstergelerinin neler olduğu; hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında kullanılabilecek standart temelli hizmet içi eğitim modeli önerisinin nasıl olması gerektiği sorularına cevap aranmıştır. Betimsel modeldeki araştırma Delphi tekniği ile yürütülmüştür. Delphi paneli uzmanları, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen akademisyen ve öğretmenlerden oluşmuştur. Üç tur halinde gerçekleştirilen Delphi çalışmasında ilk turda 46, ikinci turda 41, üçüncü turda 37 panelist yer almış ve 37 panelistle çalışma tamamlanmıştır.

Araştırmanın 1. Delphi Oturumunda, Delphi davetine olumlu olarak dönüş yapmış olan 46 katılımcıya “Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinin sahip olması gereken standartlar sizce nelerdir?” sorusunun yöneltildiği Delphi 1. Oturum anketi gönderilmiştir. Anket yoluyla toplanan verilerin analizi ile her biri standart alanlarını ifade eden 8 bölüm ve bu bölümlerin altında yer alan toplamda 28 standart maddesi ve 111 standart göstergesi elde edilmiştir. İkinci ve üçüncü Delphi turlarında katılımcılara anket şeklinde sunulan standart

maddeleri ve göstergeler üzerindeki uzlaşma düzeyinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Uzlaşma ölçütü olarak; oldukça uygun (4) ve tamamen uygun (5) yanıtlarının frekans dağılım toplamı en az %70, medyan değeri en az 4 ve çeyrekler arası fark da en çok 1 olarak belirlenen ölçütlere göre değerlendirilen anket maddelerinden üçüncü tur sonunda sadece 1 madde üzerinde uzlaşma sağlanamadığı, ankete katılımcı önerileri doğrultusunda önceki turlarda eklenen 3 madde için ise uzlaşma sağlandığı görülmüştür. Üzerinde uzlaşmaya varılamayan madde standart maddeleri arasından çıkarılmıştır. Tüm bu çalışmalar sonunda elde edilen 8 standart alanı ve bu alanlara ait toplam 28 standart maddesi ve 14 standart göstergesinden oluşan standartlar metni elde edilmiştir.

Elde edilen standartlar metni kılavuzluğunda hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarına yönelik bir model geliştirilmiştir. Model, öncelikle öğretmen hizmet içi eğitim programlarına kalite standartları getirmeyi; ayrıca Türk hizmet içi öğretmen yetiştirme sisteminin merkeziyetçi yapısıyla yerelde ve okulda gerçekleşen mesleki eğitim çalışmalarına doğru evrilen dünyadaki güncel hizmet içi eğitim anlayışının işlevsel yönlerini birleştirmeyi hedeflemektedir. Modelde Türk hizmet içi öğretmen yetiştirme sisteminin teşkilat yapısında köklü değişiklikler gerektiren önerilerden kaçınılmış, mevcut sistem ek yapılarla genişletilerek model kurgulanmıştır. Model “kurumsal yapı” ve “hizmet içi eğitim süreci ve işleyiş” olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Kurumsal yapı boyutunda modele ait teşkilat yapısı ve bu yapıya ait öğeler ve görevleri yer almaktadır. Hizmet içi eğitim süreci ve işleyiş boyutunda ise hizmet içi eğitim çalışmalarının taşınması gereken özellikler belirlenen kalite standartları çerçevesinde program geliştirme aşamalarını temel alan hazırlık-planlama, uygulama ve izleme-değerlendirme aşamaları üzerinden sunulmuştur. Modelin öğretmen hizmet içi eğitimi çalışmalarının düzenlenmesine yönelik için ölçütler sağlayacağı ve ilgili literatürde yer alan öğretmen hizmet içi eğitiminin sorunlarına çözüm sunabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Delphi çalışması, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, model önerisi, standartlar.

ABSTRACT

Ph.D. Thesis

DETERMINING IN-SERVICE TEACHER TRAINING STANDARDS AND A STANDARD BASED MODEL PROPOSAL

Mümine AKCAALAN

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Cevat EKER

Bartın-2024, pp: 306

This study aimed to determine the standards for in-service teacher training activities and to develop a standard-based in-service training model proposal that can be used in the preparation of in-service teacher training programs by the Ministry of National Education. In this context, answers were sought to the questions of what are the standard areas should be included in in-service teacher training activities and what are the standard indicators of these areas, and how a standard-based in-service training model can be used in the preparation of in-service teacher training programs should be proposed. The descriptive research was conducted with the Delphi technique. Delphi panel experts consisted of academicians and teachers determined by the criterion sampling method.

In the Delphi study, conducted in three rounds, 46 panelists took part in the first round, 41 in the second round and 37 in the third round, and the study was completed with 37 panelists. In the 1st Delphi Session of the research, the Delphi Session 1 questionnaire, which asked the question, "What do you think are the standards that in-service teacher training activities should have?" was sent to 46 participants who responded positively to the Delphi invitation. By analyzing the data collected through the survey, 8 sections, each representing the standard areas, and a total of 28 standard items and 111 standard indicators under these sections were obtained. The second and third Delphi rounds aimed to determine the level of consensus on

the standard items and indicators presented to the participants in the form of a questionnaire. At the end of the third round, it was seen that no consensus could be reached on only 1 item among the survey items evaluated according to the criteria determined as the sum of the frequency distribution of the responses of highly appropriate (4) and completely appropriate (5) as consensus criteria, with a median value of at least 70%, a median value of at least 4 and a difference between quartiles of at most 1, while consensus was reached for 3 items added to the questionnaire in the previous rounds in line with the participant suggestions. The item on which no consensus could be reached was removed from the standard items. At the end of all these studies, a text of standards consisting of 8 standard areas and a total of 28 standard items and 114 standard indicators belonging to these areas was obtained.

A model for in-service teacher training programs has been developed under the guidance of the obtained standards text. The model primarily aims to bring quality standards to in-service teacher training programs and to combine the centralized structure of the Turkish in-service teacher training system with the functional aspects of the current understanding of in-service training in the world, which is evolving towards local and school-based vocational training activities. In the model, suggestions that require radical changes in the organizational structure of the Turkish in-service teacher training system were avoided, and the model was designed by expanding the existing system with additional structures. The model consists of two dimensions as "institutional structure" and "in-service training process and operation". The institutional structure dimension includes the organizational structure of the model and its elements and tasks. In terms of the in-service training process and operation, the features of in-service training activities have been presented through the preparation-planning, implementation and monitoring-evaluation stages based on the program development stages within the framework of the determined quality standards.

It is thought that the model will provide criteria for organizing teacher in-service training studies and will provide solutions to the problems of teacher in-service training in the relevant literature.

Keywords: Delphi study, in-service training, model proposal, professional development, standards.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
TABLolar DİZİNİ.....	xv
EKLER DİZİNİ.....	xix
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xx
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
2. LİTERATÜR ÖZETİ.....	8
2.1. Mesleki Gelişim.....	8
2.1.1. Mesleki Gelişim- Öğretmenin Mesleki Değişimi	11
2.1.2. Mesleki Gelişim Modelleri.....	14
2.1.3. Etkili Mesleki Gelişim Uygulamalarının Özellikleri.....	22
2.1.4. Mesleki Gelişim- Hizmet İçi Eğitim.....	23
2.1.5. Öğretmen Hizmet İçi Eğitiminde Temel İlkeler.....	26
2.2. Dünyadan Öğretmen Yetiştirme Örnekleri	31
2.2.1. Finlandiya	32
2.2.2. Singapur	36
2.2.3. Hong Kong	43
2.2.4. Japonya	49
2.2.5. Kore Cumhuriyeti	55
2.2.6. Çin	60
2.3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme.....	65

2.4. Standart Kavramı ve Eğitimde Standartlar	71
2.5. İlgili Araştırmalar	76
2.5.1. Eğitim Alanında Standart Belirlemeye Yönelik Yapılmış Çalışmalar	76
2.5.2. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Alanında Yapılmış Çalışmalar	92
3. MATERYAL VE METOT	109
3.1. Araştırmanın Yöntemi	109
3.1.1. Delphi Tekniği	110
3.2. Çalışma Grubu	113
3.2.1. Çalışma Grubu (Panel) Büyüklüğü	116
3.3. Verilerin Toplaması ve Analizi	118
3.3.1. Delphi 1. Tur Anketinin Düzenlenmesi ve Uygulanması.....	118
3.3.2. Delphi 1. Tura Ait Analizler.....	119
3.3.3. Delphi 2. Tur Anketinin Düzenlenmesi ve Uygulanması.....	123
3.3.4. Delphi 2. Tura Ait Analizler.....	123
3.3.5. Delphi 3. Tur Anketinin Düzenlenmesi ve Uygulanması.....	125
3.3.6. Delphi 3. Tura Ait Analizler.....	126
3.4. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği	126
4. BULGULAR	129
4.1. Delphi 1. Tur Anketine İlişkin Bulgular	129
4.1.1. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması Standart Alanının (Alan 1) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular	129
4.1.2. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Eğitimcilerin Seçimi Standart Alanının (Alan 2) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular..	145
4.1.3. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri Standart Alanının (Alan 3) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular	149
4.1.4. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Yapıldığı Yer Standart Alanının (Alan 4) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular	157
4.1.5. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması Standart Alanının (Alan 5) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular	159
4.1.6. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi Standart Alanının (Alan 6) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular	162
4.1.7. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi Standart Alanının (Alan 7) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular	165

4.1.8. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İzlenmesi Standart Alanının (Alan 8) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular	167
4.2. Delphi 2. Tur Anketine İlişkin Bulgular	170
4.2.1. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması Standart Alanına (Alan1) Ait Delphi 2. Tur Bulguları	171
4.2.2. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Olan Eğitimcilerin Seçimi Standart Alanına (Alan2) Ait Delphi 2. Tur Bulguları	176
4.2.3. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri Standart Alanına (Alan3) Ait Delphi 2. Tur Bulguları	177
4.2.4. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Yapıldığı Yer Standart Alanına (Alan4) Ait Delphi 2. Tur Bulguları	180
4.2.5. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması Standart Alanına (Alan 5) Ait Delphi 2. Tur Bulguları	181
4.2.6. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi Standart Alanına (Alan 6) Ait Delphi 2. Tur Bulguları	183
4.2.7. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi Standart Alanına (Alan 7) Ait Delphi 2. Tur Bulguları	184
4.2.8. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İzlenmesi Standart Alanına (Alan 8) Ait Delphi 2. Tur Bulguları	185
4.3. Delphi 3. Tur Anketine İlişkin Bulgular	187
4.3.1. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması Standart Alanına (Alan1) Ait Delphi 3. Tur Bulguları	187
4.3.2. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Olan Eğitimcilerin Seçimi Standart Alanına (Alan2) Ait Delphi 3. Tur Bulguları	192
4.3.3. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri Standart Alanına (Alan3) Ait Delphi 3. Tur Bulguları	193
4.3.4. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Yapıldığı Yer Standart Alanına (Alan4) Ait Delphi 3. Tur Bulguları	196
4.3.5. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması Standart Alanına (Alan5) Ait Delphi 3. Tur Bulguları	197
4.3.6. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi Standart Alanına (Alan 6) Ait Delphi 3. Tur Bulguları	198

4.3.7 Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi	
Standart Alanına (Alan 7) Ait Delphi 3. Tur Bulguları	1999
4.3.8 Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İzlenmesi	
Standart Alanına (Alan 8) Ait Delphi 3. Tur Bulguları	200
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	203
5.1. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması Standart Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	203
5.2. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Eğitimcilerin Seçimi Standart Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	209
5.3. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri Standart Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	210
5.4. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Yapıldığı Yer Standart Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	212
5.5. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	213
5.6. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	215
5.7. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi Standart Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	217
5.8. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının İzlenmesi Standart Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma	218
6. STANDART TEMELLİ HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ MODELİ.....	220
6.1. Modelin Tanıtımı.....	220
6.2. Modelin İlkeleri	220
6.3. Modelin Varsayımları	222
6.4. Modelin Kurumsal Yapısı.....	222
6.4.1. Bakanlık Merkez Teşkilatı	223
6.4.1.1. Temel çerçeve ve politika belirleme	223
6.4.1.2. Bütçe planlama ve bütçe sağlama.....	224
6.4.1.3. Altyapı oluşturma ve geliştirme	224
6.4.1.4. Rehberlik ve iş birliği.....	225
6.4.1.5. Uzman yetiştirme	225
6.4.1.6. Merkezi düzeydeki hizmet içi eğitim çalışmalarını planlama ve yürütme	225

6.4.1.7. Denetim, kıymetlendirme ve iyileştirme	226
6.4.2. İl Milli Eğitim Müdürlükleri.....	226
6.4.2.1. Mahalli düzeydeki hizmet içi eğitim çalışmalarını planlama, yürütme ve değerlendirme	228
6.4.2.2. Rehberlik ve iş birliği.....	228
6.4.2.3. İzleme ve iyileştirme.....	229
6.4.3. Okullar	229
6.5. Hizmet İçi Eğitim Süreci ve İşleyiş	230
6.5.1. Hazırlık -Planlama	231
6.5.2. Uygulama	236
6.5.3. İzleme -Değerlendirme.....	236
7. ÖNERİLER.....	238
7.1. Karar Vericiler ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	238
7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	241
KAYNAKLAR.....	242
EKLER	2666
ÖZGEÇMİŞ	3066

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1: Öğretmen mesleki gelişiminin amacına ilişkin örtük bir model	11
2.2: Öğretmenin değişim sürecine ilişkin alternatif bir model.	12
2.3: Clarke'ın (1988) döngüsel mesleki gelişim modeli	13
2.4: Bağlantılı mesleki olgunlaşma modeli	13
3.1: Araştırma yönteminin özeti.	109
3.2: Delphi süreci.	112
6.1: Standart temelli hizmet içi eğitim modelinin kurumsal yapısı.....	223
6.2: Standart temelli hizmet içi eğitim modelinin işleyişi.....	231

TABLÖLER DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
2.1: Mesleki gelişim modellerinin tahmin etkililikleri.....	21
3.1: Çalışma grubu	117
3.2: Kodlayıcıların ulaştığı temalar	121
3.3: Standart alanlarına ilişkin Miles ve Huberman güvenirlik katsayıları.....	122
4.1: Standart 1'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler.....	130
4.2: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 2'yi oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	131
4.3: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 3'ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler.....	134
4.4: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 4'ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler.....	135
4.5: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 5'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler.....	136
4.6: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 6'yı oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler.....	138
4.7: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 7'yi oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler.....	139
4.8: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 8'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler.....	141
4.9: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 9'u oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler.....	142
4.10: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 10'u oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler.....	143
4.11: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 11'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler.....	144
4.12: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin seçimi standart 1'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler.....	145
4.13: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin seçimi standart 2'yi oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler.....	147
4.14: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin seçimi standart 3'ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	148

4.15: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitmenlerin seçimi standart 4'ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	149
4.16: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart 1'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	150
4.17: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart 2'yi oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	152
4.18: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart 3'ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	153
4.19: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart 4'ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	154
4.20: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart 5'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	155
4.21: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yer standart 1'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	158
4.22: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması standart 1'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	160
4.23: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi standart 1'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	162
4.24: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi standart 2'yi oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	163
4.25: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının kıymetlendirilmesi standart 1'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	165
4.26: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi standart 1'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	167
4.27: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi standart 2'yi oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	169
4.28: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi standart 3'ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler	169
4.29: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart alanı Delphi 2. tur bulguları.....	171
4.30: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart alanında panelist önerileri doğrultusunda yapılan değişiklikler	175
4.31: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak olan eğitmenlerin seçimi standart alanı Delphi 2. tur bulguları	176

4.32: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak olan eğitimcilerin seçimi standart alanında panelist önerileri doğrultusunda yapılan değişiklikler	177
4.33: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart alanı Delphi 2. tur bulguları.....	178
4.34: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart alanında panelist önerileri doğrultusunda yapılan değişiklikler	180
4.35: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yer standart alanı Delphi 2. tur bulguları.....	180
4.36: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması standart alanı Delphi 2. tur bulguları.....	182
4.37: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması standart alanında panelist önerileri doğrultusunda yapılan değişiklikler	183
4.38: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi standart alanı Delphi 2. tur bulguları	183
4.39: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının kıymetlendirilmesi standart alanı Delphi 2. tur bulguları	185
4.40: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi standart alanı Delphi 2. tur bulguları	186
4.41: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi standart alanında panelist önerileri doğrultusunda yapılan değişiklikler.....	187
4.42: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart alanı Delphi 3. tur bulguları.....	188
4.43: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak olan eğitimcilerin seçimi standart alanı Delphi 3. tur bulguları	192
4.44: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart alanı Delphi 3. tur bulguları.....	194
4.45: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yer standart alanı Delphi 3. tur bulguları.....	196
4.46: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması standart alanı Delphi 3. tur bulguları.....	197
4.47: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi standart alanı Delphi 3. tur bulguları	198
4.48: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının kıymetlendirilmesi standart alanı Delphi 3. tur bulguları	200

4.49: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi standart alanı

Delphi 3. tur bulguları 201



EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
Ek 1: Delphi davet mektubu.	266
Ek 2: 1.Delphi anketi ekran alıntısı	268
Ek 3: 2.Delphi anketinden ekran alıntısı örnek sayfalar	274
Ek 4: 3.Delphi anketinden ekran alıntısı örnek sayfalar	277
Ek 5: Delphi 2. tur cevaplarının analiz verileri.....	281
Ek 6: Delphi 2. tur ve 3. tur cevapları analizlerinin karşılaştırılması	290
Ek 7: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına yönelik standartlar metni	299
Ek 8: Etik kurul kararı	305

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
CIEB	: Center on International Education Benchmarking
COTAP	: The Committee on Professional Development of Teachers and Principals
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
EDB	: Education Brueau (Hong Kong)
EPDAD	: Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
Eurydice	: Education Information Network in the European Community
IQR	: Çeyrekler arası açıklık
ISO	: International Organization for Standardization
Md	: Medyan
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEXT	: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Japan)
MOE	: Ministry of Education, Republic of Korea
NCEE	: The National Center on Education and the Economy
NIE	: National Institute of Education (Singapore)
NIER	: National Institute for Educational Policy Research (Japan)
NISO	: National Information Standards Organization
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖBA	: Öğretmen Bilişim Ağı
ÖSYM	: Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü
PISA	: Programme for International Student Assessment
RAND	: Research and Development
TALIS	: Teaching and Learning International Survey
TANAS	: The Tennessee Association of Nonpublic Academic Schools
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WHO	: World Health Organization
YDY	: Yabancı Diller Yüksekokulu
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrencilerin başarılarındaki çeşitliliğe daha çok “okul” kapsamında yer alan faktörlerin yol açtığı düşünülse de bu çeşitlilik, ağırlıklı olarak bireysel ve ailevi özelliklerin bir ürünüdür. “Okul” kapsamındaki faktörler değerlendirildiğinde ise başarı üzerinde en büyük etkiye sahip olan faktörün öğretmenler olduğu görülmektedir (European Commission, 2012). Öğretmenler, tüm eğitim kaynakları arasındaki en önemli unsurdur (Darling-Hammond, 2006). Özellikle teknolojik gelişmeler ile ortaya çıkan değişimi yakalama ve sürdürme davranışının çağımızda bireysel ve toplumsal bir zorunluluğa dönüşmesiyle “nitelikli insan” yetiştirme tüm toplumların ortak amacı haline gelmiştir. Bu amaca ulaşmada nitelikli öğretmen yetiştirmenin öncelikli eylem olduğu; toplumun ve eğitim sisteminin kalitesinin öğretmen kalitesiyle belirlendiğini söylemek mümkündür (Adıgüzel ve Sağlam 2009; Altun ve Gök, 2010).

Öğretmen kalitesi ya da niteliğini tanımlamada birçok ülke kılavuz olarak belirledikleri öğretmen yeterlikleri çerçevesini kullanmaktadırlar. Türkiye’de de 2017 yılında güncellenen “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri”, sahip olunmak istenen nitelikli öğretmen varlığının özelliklerini tanımlamaktadır. Buna göre öğretmenlerin “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olarak üç farklı alanda belirlenmiş yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Mesleki bilgi yeterlik alanı; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi alt alanlarındaki yeterlikleri,

Mesleki beceri yeterlik alanı; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme alt alandaki yeterlikleri,

Tutum ve değerler yeterlik alanı ise millî, manevi ve evrensel değerler; öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği; kişisel ve mesleki gelişim alt alanlarındaki yeterlikleri kapsamaktadır (MEB, 2017: 8)

Öğretmenlerin sayılan bu yeterlikleri kazanabilmeleri gerek hizmet öncesi dönemde gerekse iş başındayken iyi yetiştirilmelerine ve meslekî gelişimlerinin sağlanmasına bağlıdır (Can, 2019). Mesleki gelişim, bir mesleği icra eden profesyonellerin becerilerini geliştirmek, mesleki iç görü kazanmak ve yeni sorumluluklar alabilmek için süregelen çalışma rutinin ve sahip olunan temel yeterliklerin ötesine geçme çabalarını ifade etmektedir (Şahin, 2010). Özellikle iş başındaki öğretmenlerin, alanda meydana gelen değişim ve gelişime uyum sağlamalarını gerçekleştirmek diğer bir değişle mesleki yeterliliklerini artırmak için “hizmet içi eğitim” olarak adlandırılan mesleki gelişim etkinlikleri büyük önem taşımaktadır. Hizmet içi eğitim, iş başındaki çalışanların mesleki bilgi, beceri, yeterliliklerini artırmak amacıyla düzenlenen eğitimler olarak tanımlanabilir (Taymaz,1997). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ise eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasının hedefleyen süreçlerin bütünü olarak tanımlanabilir (Budak, 1998’e atfen EARGED, 2008). Dolayısıyla, etkin olarak öğretme ve öğrenme işinde yer alan bir öğretmene verilen her türlü eğitim ve öğretimi kapsar (Osamwonyi, 2016) ve öğretmenlerin mesleğe girişlerinden sonra edindikleri tüm deneyimleri içerir (Hite ve Howey, 1977).

Bir alanda profesyonel düzeye ulaşmak uzun süreli ve sürekli bir süreçtir; teknoloji, beceri ve bilgi birikimi ilerledikçe profesyonellerin becerilerini sürekli olarak güncellemeleri gerekmektedir. Diğer bir değişle kişinin mesleğe başlamadan önce aldığı eğitimin mesleki yaşamını sürdürmesinde tek başına yeterli olması mümkün değildir. Bu düşünce hizmet içi eğitimin çıkış noktasını ve temel ilkesini oluşturur. Bilgi birikiminin her geçen gün arttığı ve toplumun her alanına yansıyan değişmelere neden olduğu günümüz dünyasına kişilerin uyumu, öğrenmeye yaşam boyu devam etmeleri ile mümkün görünmektedir. Hizmet içi eğitim; yaşam boyu öğrenme kapsamında, çalışanların mesleki olarak iyi oluşlarına ve verimlerine katkı sağlayacak yetkinlikler kazanmalarını hedefler. Kısaca hizmet içi eğitim, çalışanların verimlilik ve etkinliklerinin sağlanmasında büyük önem taşır (Erdem ve Şimşek, 2013).

Öğretmenlerin eğitimdeki rolü göz önüne alındığında mesleki gelişimlerini sağlayacak hizmet içi eğitim etkinliklerinin önemi görülmektedir. Hizmet içi eğitimin eğitimde kaliteyi geliştirme, öğretmenlerin etkililiğini artırma dolayısıyla öğrenci başarısını artırma araçlarından biri olduğu düşünülmektedir (Bonstingl, 1996'ya atfen Altun ve Gök, 2010: 1710). Hizmet içi eğitimlerin eğitimde kaliteyi geliştirebilecek bir araç olarak işlev görebilmesi öncelikle bu eğitimlerde kalitenin yakalanmasını gerekli kılmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini konu alan araştırma sonuçları, düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenleri motive edici olmaktan uzak olduğunu, öğretmenlerin bu faaliyetlere katılım hususunda isteksiz olduklarını göstermektedir. Bu durumun, sunulan etkinliklerin uygulamada hayata geçirilememesi, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarıyla hazırlanan programların ilişkilendirilmesindeki problemlerin varlığı, programlarda görev alan eğitimcilerin yeterli donanımına sahip olmayışı, programların başarılarının izlenmeyişi gibi çeşitli nedenleri bulunmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2015). Düzenlenen etkinliklerde çeşitli sorunların yaşandığı, etkinliklerin hedeflenen sonuca ulaşamadığı, bu nedenle yapılan çalışmaların etkisinin artırılması gerektiği de araştırmaların bulguları arasında yer almaktadır (Kala vd., 2019). Özetle araştırmalar; düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin ihtiyacı karşılamadığını, plansız ve verimsiz olduğunu ayrıca nitelik yönünden de sorunların varlığını işaret etmektedir (Günel ve Tanrıverdi, 2014; Can, 2019; Kala vd., 2019). Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin gelişiminde umulan etkiyi göstermesi için daha planlı, sistemli bir bakışla kurgulanmaları gerekmektedir. Özellikle istenen kalitenin sağlanabilmesi için, kaliteyi belirleme ve sağlamada referans noktası olacak hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik standartların belirlenmesi başlangıç noktası olarak ele alınmalıdır.

Eğitimde standartların belirlenmiş olması, kalitenin ön şartlarından biri olarak görülmektedir. Standartlar tüm paydaşlara, eğitim sürecinde yapılacaklar hususunda net bir çerçeve sunar. Gelişmiş ülkelerde eğitim kalitesine etki eden felsefe, yönetim, personel, rehberlik, eğitim programı gibi çeşitli unsurlara yönelik standartların gerek kurumsal gerekse bireysel çalışmalarla belirlendiği ve zaman içinde güncellendiği görülmektedir. Türkiye'de de konuyla ilgili olarak özellikle kurumsal çalışmalar bulunmakla birlikte bu yöndeki çalışmaların artırılmasına ihtiyaç vardır (Erişen, 2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde var olması gereken standartlar da bu bağlamda çalışılması önem taşıyan bir alan olarak ele alınmalıdır. Tüm dünya ile birlikte Türkiye'de de öğretmen eğitiminin önemi tartışmasız kabul gören bir konu olmakla birlikte; Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen

eğitimi sürecinin reform, standartlaşma ve akreditasyon süreçlerinde daha ön planda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleğe başlamalarıyla meslek yaşamlarını tamamlamaları arasında geçen sürenin uzunluğu ve bu süreçte oluşan bilgi birikimi ve değişimin çokluğu göz önüne alındığında hizmet içi eğitimin “yeniden yetiştirme” sağlayacağı söylenebilir. Hizmet içi eğitimin bu önemli misyonu, standartlar çerçevesinde ele alınan daha sistemli ve planlı bir eğitim olmasını da gerekli kılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Hizmet içi ğretmen eğitiminde kalite ve verimin artırılabilmesi, yaşanan sorunlara etkili çözümlerin sunulabilmesi için hizmet içi ğretmen eğitiminin belli standartlara sahip olması gerektiği fikri bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Buradan hareketle, araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. Birinci temel amaç, hizmet içi ğretmen eğitimi faaliyetleri standartlarının belirlenmesi, ikinci temel amaç ise, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi ğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında kullanılabilecek standart temelli bir hizmet içi eğitim modeli nerisi geliştirmektir. Bu kapsamda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Hizmet içi ğretmen eğitimi faaliyetlerinde bulunması gereken standart alanları neler olmalıdır?
- Hizmet içi ğretmen eğitimi faaliyetlerinde standart alanları bağlamında bulunması gereken standart göstergeleri neler olmalıdır?
- Hizmet içi ğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında kullanılabilecek standart temelli hizmet içi eğitim modeli nerisi nasıl olmalıdır?

1.3. Araştırmanın nemi

Standartların belirlenmesi, eğitim etkinliklerinde başarıya ulaşabilmenin, kalite ve niteliği sağlayabilmenin temel koşulu olarak öngörülebilir (Adıgüzel ve Sağlam 2009; elik şahin, 2014; Kahramanoğlu, 2014; Bahadır, 2019). Erişen (2003,2), standart kavramını; “belirli bir amacın gerçekleştirilebilmesi için gereken ve yeterli nicelik ve nitelik düzeyi” olarak tanımlamakta ve hataların ortadan kaldırılması amacıyla sistemin incelenebilmesi, performans değerlendirme ve iyileştirme yapılabilmesi için sistemdeki tüm öğeleri kapsayacak şekilde standartların belirlenmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Eğitim

bağlamında ele alındığında standartlar, eğitim kurumlarının sunduğu hizmetin ve eğitim çıktılarının yeterliğini dolayısıyla eğitimin kalitesini değerlendirmek üzere ölçütler sağlar (Cornell vd., 1989). Standartları geliştirmeden veya iyileştirmeden önce müfredat, değerlendirme, mesleki gelişim ve öğretmen eğitiminde değişikliklerle ilerleyen devletler işe tersten başlamış olmaktadır (Gandal, 1995). Özetle, eğitimde kaliteye ulaşmanın öncelikli koşulunun sistemdeki öğelere yönelik standartların belirlenmesi olduğu söylenebilir (Erişen, 2003).

Günümüz dünyasında eğitimle ilgili niceliksel değerlerin yanında ve hatta bunlardan daha fazla olmak üzere eğitimin niteliksel özellikleri önem taşımaktadır. Eğitimin niteliğini artıracak standart belirleme çalışmalarına eğitimin her kademesinde ve alanında yer verilmekte; bu çalışmalar kurumsal ya da bireysel düzeyde yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın çalışmaları ile okul öncesi, ilköğretim ve özel öğretim kurumlarının sahip olması gereken standartlar ortaya konmuştur. Türkiye'de, eğitimde kalitenin artırılması amacıyla yapılan standart geliştirme çalışmaları incelendiğinde Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) /Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında hizmet öncesi öğretmen eğitimi standartlarının belirlendiği; MEB tarafından okul öncesi, ilköğretim ve özel öğretim kurumlarına ait standart belirleme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ayrıca 2017 yılında güncellenen “öğretmenlik mesleği genel alan yeterliklerinin” de bir öğretmende var olması beklenen özellikleri ortaya koyarak bu özelliklere bir standart sağladığı söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde de çeşitli araştırmacılar tarafından öğretmen yetiştirme programlarına kabul standartlarının (Ok, 1991; Kahramanoğlu, 2014), mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren programlara ilişkin kalite standartlarının (Erişen, 2001); sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi programı standartlarının (Mentiş Taş, 2004); ilköğretim hayat bilgisi dersine yönelik standartların (Ocak ve Beydoğan, 2005); eğitim fakültelerinin kalite standartlarının (Yanpar Yelken vd., 2007); ilk ve orta öğretim kurumlarının web sayfalarında bulunması gereken standartların (Aydın, 2008); görsel sanatlar öğretmenliği programlarına ilişkin kalite standartlarının (Eraslan, 2009); program değerlendirme çalışmalarında kullanılabilecek program değerlendirme standartlarının (Yüksel, 2010); ilköğretim okulu yöneticilerinin bilişim teknolojileri alanında sahip olmaları gereken yeterlik standartlarının (Türkarlan, 2011); uzaktan eğitim programlarına yönelik standartların (Yalçın, 2012; Kaban, 2013; Hasançebi, 2022); beden eğitimi öğretmen eğitimi standartlarının (Avşar, 2012); okul müdürlerinin liderlik standartlarının (Aslan, 2012); orta öğretim kurumları standartlarının (Beltekin vd., 2013); okul öncesi eğitim kurumlarının

fiziksel çevrelerine ilişkin kalite standartlarının (Güleş, 2013); din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarına yönelik kalite standartlarının (Turan, 2013); öğretmenlik mesleği standartlarının (Alibaba Erden, 2013); bilim sanat merkezleri için standartların (Çelik Şahin, 2014); ortaokul ekonomi öğretimi standartlarının (Yıldırım, 2016); fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına yönelik kalite standartlarının (Yılmaz, 2018); programın eğitim durumları ögesine yönelik standartların (Bahadır, 2019); yabancılara Türkçe öğretiminde akreditasyon standartlarının (İkiel, 2019); Yabancı Diller Yüksekokullarının kalite standartlarının (Ataman, 2021); sosyal bilgiler öğretmenliği lisansüstü programları akreditasyon standartlarının (Elçiçeği, 2022); bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçim standartlarının (Kurt, 2023) belirlenmesi ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Çeşitli branşlardaki öğretmen ve öğretmen eğitimcilerine yönelik yeterlik belirleme çalışmaları ile (Akar, 2015; Baykal, 2018; Koyuncu, 2020) çeşitli eğitim düzeylerindeki konulara ait yeterlik belirleme çalışmaları da (Sungurtekin, 2016; Yakar, 2019) standartlarla ilgili çalışmalar kapsamında değerlendirilebilir.

Tüm bu çalışmaların yanında, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğünün (ÖYGM) hizmet içi eğitim programlarının verimini artırmak ve hizmet içi öğretmen eğitiminde belirli bir kalite seviyesine ulaşmak amacıyla hizmet içi eğitimde “standart eğitim” programları hazırladığı ve bu alanda bir standartlaşma arayışının var olduğu görülmektedir (ÖYGM, 2019). Ancak hazırlanan bu programlar biçimsel şablonları içermekte, belirlenmiş kapsamlı standartlara dayanmamaktadır. Henüz alanda hizmet içi öğretmen eğitimi standartlarını belirlemeye yönelik yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Hizmet içi, öğretmen eğitimi standartlarının belirlenmesini hedefleyen bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına yönelik standartlar, hizmet içi eğitim alanında çalışmaları bulunan uzmanların görüşleri esas alınarak belirlenebilir niteliktedir. Delphi panellerinde yer almak üzere ölçütler kapsamında belirlenen uzmanlar çalışmanın amacına ulaşması için yeterli nitelikleri taşımaktadırlar. Uzmanlar Delphi çalışması boyunca görüşlerini samimi ve objektif olarak ifade etmişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, birinci Delphi turuna katılan 46, ikinci Delphi turuna katılan 41 ve üçüncü Delphi turuna katılan 37 uzman katılımcının görüşleri ile sınırlıdır.



2. LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde problem durumuna kaynaklık eden mesleki gelişim, hizmet içi eğitim, Türkiye’de ve dünyada öğretmen yetiştirme, standart kavramı ve eğitimde standartlar konularına ilişkin literatür özetine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Mesleki Gelişim

Eğitim, yetkin çalışan ve aktif-bilinçli yurttaş mevcudunu artırarak demokrasinin, kapsayıcı sosyal ve ekonomik kurumların ortaya çıkışına temel oluşturmuş; yenilik odaklı bilgi toplumlarına dönüşümü teşvik ederek bugünün dünyasını şekillendirmiştir. Son iki asırdır eğitim sistemleri, ekonomik büyüme ve refahın, devlet ve topluluk inşasının ve sosyal ilerlemenin itici gücü haline gelmiştir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021).

Günümüz dünyasında bu önemli gücün öncelikli hedefi öğrencilerin toplumda başarılı olmaları için gereken beceri ve yeterlilikleri edinmelerini sağlamak; onlara bir şeyler öğretmenin ötesinde, giderek daha karmaşık, değişken ve belirsiz hale gelen dünyada güvenle yol alabilmeleri için güvenilir rehberler ve araçlar geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu hedef, işgücü istikrarsızlığı, göç, demografik dönüşüm ve küreselleşen ekonominin devamlı olarak toplumun ihtiyaç ve taleplerini yeniden tanımladığı, hızla değişen dünyamızda zorlu bir görev haline gelmektedir (OECD, 2019). Diğer yandan teknolojik gelişmelerin sunduğu yeni fırsatlar ve değişen istekler; yapay zekâ, büyük veri, nesnelerin interneti, sanal gerçeklik ve diğer dijitalleşme biçimleri dünyayı temelden yeniden şekillendirirken, öğrenilenlerin ve öğrenme araçlarının da değişimine neden olmaktadır (OECD, 2021).

Bu değişiklikler karşısında, yüksek kaliteli ve eşitlikçi eğitime evrensel erişimin yolu olarak görülen öğretmenlerden öğrencilerin yetkin, rekabetçi ve sosyalleşmiş yetişkinler haline gelmelerine yardımcı olmak için becerilerini sürekli olarak doğrulamaları ve güncellemeleri beklenmekte (OECD, 2019); eğitim sistemindeki öğretmen varlığının kalitesi, kaliteli eğitimin garanti altına alınması için temel koşul olarak görülmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2015). Öğrenci öğrenmelerinin ve kazanılan öğrenci davranışlarının bir ülkenin politikalarına,

uygulamalarına ve başarı standartlarına uygun olarak gerçekleşmesi olarak yorumlanan eğitim kalitesi, okullarda ve öğretme/öğrenme sürecinde bir araya gelen birçok faktörün ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu faktörlerin hepsi (eğitim programı, öğrenme materyalleri, öğrenme ortamları, ebeveyn desteği, okul liderliği) önemli olsa da en önemlisinin öğretmenlerin ve öğretimin kalitesi olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Villegas-Reimers, 2003; OECD, 2005; Leu ve Ginsburg, 2011).

Öğretmen kalitesi, kısaca öğretmenin eğitimi ve nitelikleri olarak ifade edildiği gibi öğretmenin eğitimi ve sürekli mesleki gelişimi, öğrenci çıktıları, öğrenme kaynakları, öğretmenin faaliyet gösterdiği çalışma ortamı, okul yönetimi ve liderliği dahil öğretmenin aldığı diğer destekler ve öğretmen ücretlerini içeren geniş kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısıyla da tanımlanabilmektedir. Bu tanımın kapsamı ne olursa olsun okul ortamı, izlenen eğitim politikaları ve öğretmenin mesleki gelişimi öğretmen kalitesini etkileyen faktörler olarak sıralanmaktadır (Naylor ve Sayed, 2014). Öğretmenin mesleki gelişimi, hizmet öncesi dönemde alınan eğitimle başlayan ve sürekli mesleki gelişim- hizmet içi eğitim ile meslek hayatı boyunca devam eden bir süreçtir. Öğretmenler için hizmet öncesi eğitim ne kadar iyi olursa olsun, öğretmenleri kariyerleri boyunca karşılaştıkları tüm zorluklara hazırlamada (Ball ve Cohen, 1999; OECD, 2009) değişen öğretmenlik rolü ve çok yönlü hale gelen taleplerle baş etmede yeterli görülmemektedir (European Commission, 2001: 47). Dahası, pek çok öğretmenin öğretmenlik eğitimi süresince ve mesleğin ilk yıllarında öğretmeyi öğrenmede zorluklarla karşılaştığı (Calderhead ve Shorrock, 1997: 8); hatta yeterli hizmet öncesi eğitim alamayan öğretmen adaylarının var olduğu da (Seferoğlu, 2004) bilinmektedir. Bu nedenle eğitim sistemleri, üst düzey öğretim standardını yakalamak, sürdürmek ve yüksek kaliteli öğretmen iş gücüne sahip olmak için öğretmenlere hizmet içi mesleki gelişim fırsatları sağlamaya çalışır (OECD, 2009).

Mesleki gelişim, en geniş anlamıyla, kişinin mesleki rolündeki ilerlemesini; öğretmenin mesleki gelişimi ise kazandığı deneyimler ve öğretimini sistematik olarak sorgulaması sonucunda elde ettiği mesleki ilerlemeyi ifade eder (Villegas-Reimers, 2003). Kelchtermans'a (2000: 220) göre öğretmenin mesleki gelişimi, kendisinin etkin olarak yer aldığı, mesleki uygulamalarında ve bunlarla ilgili düşüncelerinde değişikliğe yola açan öğrenme süreçlerini kapsar. Bolam'a (2000: 267) göre ise mesleki gelişim mesleğe girişten itibaren, öğretmenlerin mesleki bilgilerine katkıda bulunmayı, mesleki becerilerini

geliştirmeyi ve mesleki değerlerini netleştirmelerine yardımcı olmayı amaçlayan eğitim, kurs ve işe yerleşik destek faaliyetlerini kapsamaktadır.

1990'lı yıllara kadar, mesleki gelişim kavramının çoğunlukla “hizmet içi eğitim” etkinliklerini işaret eden bir anlayışla ortaya konduğu görülmektedir (Schwartz ve Bryan, 1998; Villegas-Reimers, 2003; Day ve Sachs, 2004; Curtis, 2017). 90'lı yıllarda alanda gerçekleşen paradigma değişimine kadar hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenler için mevcut olan tek "mesleki gelişim" biçimi olarak görülmesinin (Villegas-Reimers, 2003: 11) buna neden olduğu söylenebilir. Günümüz anlayışı, mesleki gelişimin, öğretmenin hizmet öncesi döneminden başlayarak tüm mesleki kariyeri boyunca devam eden bir süreç olduğu, bu süreçte yer alan formal ve informal tüm öğrenme deneyimlerini (Day, 1999; Ganser, 2000) ve bunların yanı sıra kişisel çalışma ve derinlemesine düşünmeyi içerdiği (OECD, 1998) yönündedir. Bu yaklaşım, öğretmenin meslek hayatı boyunca ilerlerken ortaya çıkan büyüme” olarak tanımlanan *kariyer gelişiminden* ve hizmet içi eğitim gibi sistematik müdahalelerle sağlanan *personel geliştirmeden* daha geniş bir kapsam ifade etmektedir (Villegas-Reimers, 2003). Yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreç olarak mesleki gelişim kavramı, sayılan bu kavramların evrimiyle gelişmiştir (Bümen vd., 2012: 32) ve her birini kapsayan geniş bir çerçeve sunmaktadır. Day'ın (1999: 4) mesleki gelişim tanımı bu kapsamı ve çerçeveyi yansıtmaktadır:

“Mesleki gelişim, bireye, gruba veya okula doğrudan ya da dolaylı olarak fayda sağlamayı amaçlayan ve sınıftaki eğitimin kalitesine katkıda bulunan tüm doğal öğrenme deneyimlerinden ve bilinçli ve planlı etkinliklerden oluşur. Öğretmenlerin, tek başlarına ve başkalarıyla birlikte, mesleki rollerini ve bağlılıklarını gözden geçirdikleri, yeniledikleri, genişlettikleri ve ayrıca öğretmenlik hayatlarının her aşamasında çocuklarla, gençlerle ve meslektaşlarıyla profesyonel düşünme, planlama ve uygulama için gerekli olan bilgi, beceri ve duygusal zekayı eleştirel bir şekilde edinip geliştirdikleri bir süreçtir”.

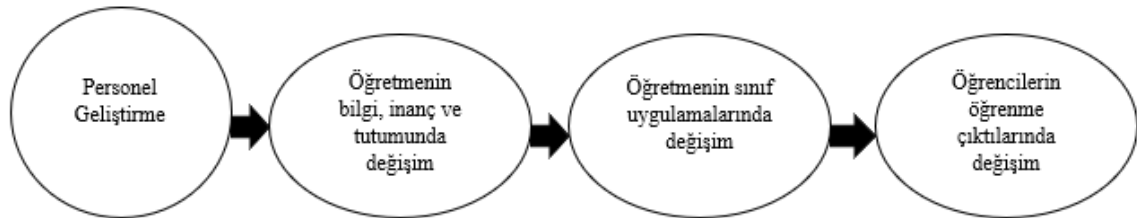
Tanımın da gösterdiği günümüz mesleki gelişim anlayışı; formal ve informal, bireysel ya da topluluk halinde gerçekleştirilen eğitim etkinliklerini gerek hizmet öncesi gerekse hizmet için dönemdeki gelişime yönelik tüm eylem ve çabaları kapsamakta, yalnızca sınırlı süreler çerçevesinde gerçekleşen hizmet içi eğitimlere sığdırılamayacak, öz yönelimli bir öğrenme sürecini vurgulayan, sınırları daha geniş bir anlayışı ortaya koymaktadır.

2.1.1. Mesleki Gelişim- Öğretmenin Mesleki Değişimi

“Bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini, öğretmenlerin kalitesi de okullardaki iş organizasyonunun ve öğretmenlerin desteklenme biçimlerinin kalitesini aşamaz.” (OECD,2018: 37).

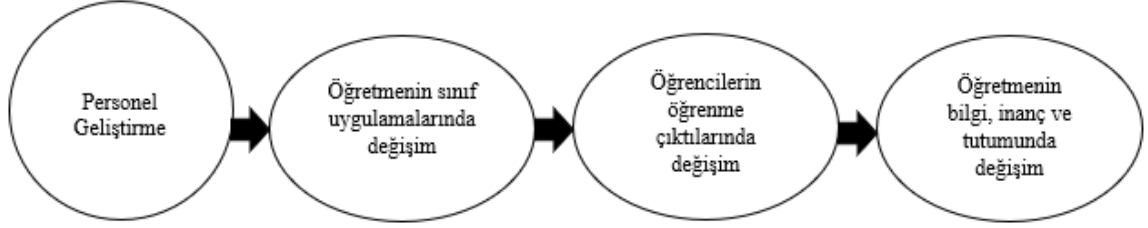
Okulların ancak öğretmenleri ve yöneticileri kadar iyi olabileceği fikrinin yaygınlaşması kaliteli ve etkili mesleki gelişimin, eğitimi iyileştirmeye yönelik her çağdaş yaklaşımın merkezinde yer almasına neden olmuştur. Mesleki gelişim programları, içerik ve format bakımından büyük farklılıklar gösterse de “öğretmenlerin mesleki uygulamalarını, inançlarını, anlayışlarını belirgin bir sonuca doğru değiştirmek ve öğrencinin öğrenmesini iyileştirmek” şeklinde ifade edilebilecek ortak bir amaca hizmet eder. Diğer bir deyişle mesleki gelişim programları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında, tutum ve inançlarında ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklik yaratmaya yönelik sistematik çabalar (Guskey, 2002: 381).

Tarihsel olarak, öğretmen değişimi mesleki gelişim faaliyetleriyle doğrudan bağlantılı olmuş ve öğrencilerin öğrenme çıktıları geliştirmek bu faaliyetlerin nihai hedefi olarak görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki değişimini açıklamaya çalışan ilk çalışmalar; öğretmenlere sağlanan mesleki gelişim fırsatları yoluyla tutum ve inançlarında gerçekleşen değişimin sınıf uygulamalarında ve davranışlarında da değişime yol açacağı ve nihayetinde bu değişimin öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki değişimi de etkileyeceğini öne sürmekteydi (Clarke ve Hollingsworth, 2002). Şekil 2.1’de verilen bu ilk modelin, hizmet içi eğitim faaliyetlerini öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamanın tek yolu olarak ele aldığı ve doğrusal bir bakış açısını yansıttığı görülmektedir (Clarke ve Peter, 1993).



Şekil 2.1: Öğretmen mesleki gelişiminin amacına ilişkin örtük bir model (Clarke ve Hollingsworth, 2002: 949)

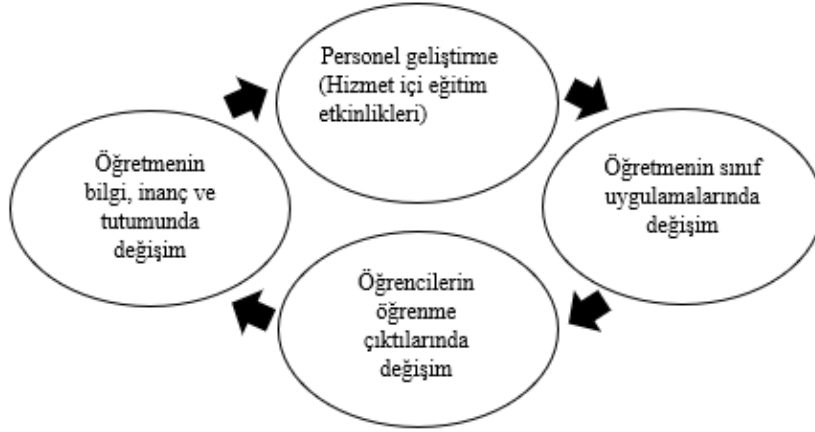
Öğretmenlerin büyük çoğunluğu için “daha iyi bir öğretmen” olmanın öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirmek anlamına geldiğini ve çoğu öğretmenin -öğretim seviyesinden bağımsız olarak- başarılarını öğrencilerinin davranışları ve etkinlikleri açısından tanımladığını öne süren Guskey (1986), şekil 2.1’de yer alan “geleneksel” modele alternatif bir model ortaya koymuştur. Guskey ’in (1985) modeli mesleki gelişimin üç ana çıktısı arasında “geleneksel” modelden farklı bir zamansal sıra önermektedir:



Şekil 2.2: Öğretmenin değişim sürecine ilişkin alternatif bir model (Guskey, 1985: 7)

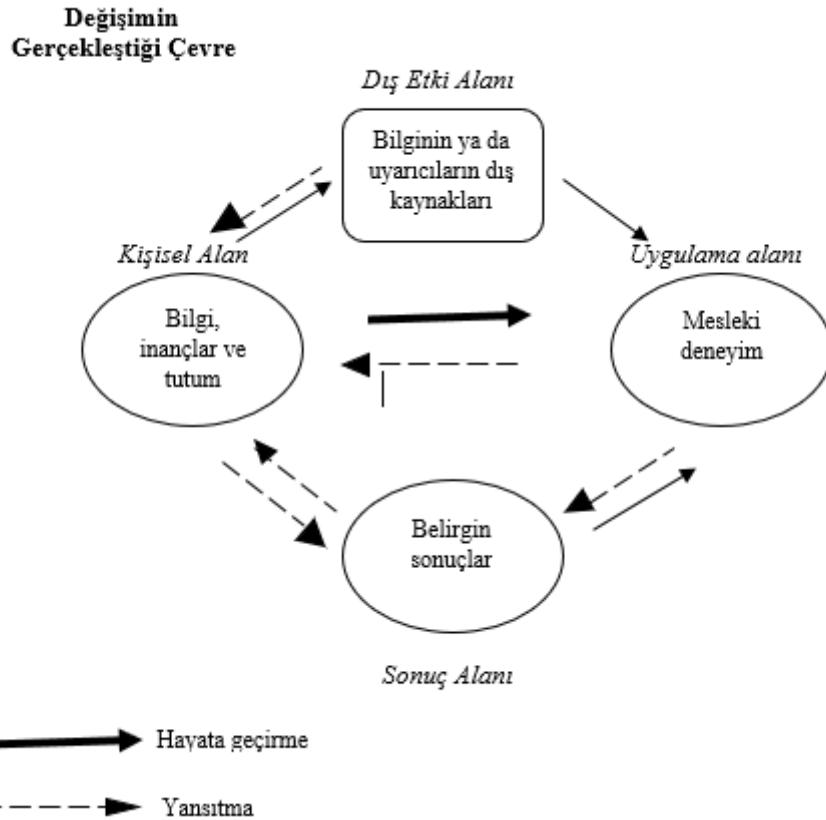
Guskey’e (1986) göre, öğretim uygulamalarında yapılan herhangi bir değişikliğin kalıcılığını belirleyen, öğrencilerin öğrenme başarısına sunduğu gözlenebilir katılardır. Öğretmenlerin inanç ve tutumlarındaki değişimler ise ancak öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki değişimin kanıtlanmasıyla gerçekleşmektedir. Bu model, önceki modelin doğrusal yapısını korumuş, ancak amacı öğretmen inançları ve tutumlarında değişiklik olan bir süreçte öğrencilerin öğrenme çıktıları aracılığıyla bir unsur olarak konumlandırarak model öğelerini yeniden sıralamıştır (Şekil 2.2).

Guskey’in (1986) modelinin doğrusallığını eleştiren Clark’ın (1988) “döngüsel mesleki gelişim modeli” ise modeldeki unsurlarla aynı unsurlara sahiptir ve bu unsurların döngüsel dizilimiyle oluşmaktadır (Şekil 2.3). Bu yeni modelde öğretmen mesleki gelişimi, mesleki gelişim sarmalındaki ardışık değişiklikler üzerine inşa edilen, devam eden bir öğrenme süreci olarak tasarlanmıştır, döngüye herhangi bir noktada katılımın ya da döngüden ayrılmanın olabilirliği vurgulanmıştır (Clark ve Peter, 1993).



Şekil 2.3: Clarke'ın (1988) döngüsel mesleki gelişim modeli (Clark ve Peter, 1993: 169)

Clark'ın (1988) döngüsel mesleki gelişim modeli, Clarke vd., (1992) tarafından yürütülen bir araştırma kapsamında geliştirilmiş daha sonra öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgilenen uluslararası bir araştırma grubu tarafından revize edilmiştir (Şekil 2.4).



Şekil 2.4: Bağlantılı mesleki olgunlaşma modeli (Clarke ve Hollingsworth, 2002: 951)

Bağılantılı mesleki olgunlaşma modeline göre değişim, öğretmenin mesleki dünyasını kapsayan dört farklı alanda “hayata geçirme” ve “yansıtma” aracılık süreçleri yoluyla gerçekleşmektedir. Bir alandaki değişim, bu süreçler aracılığıyla başka bir alandaki değişime neden olur. Sözü edilen dört alan, Guskey (1986) tarafından tanımlanan dört alanla aynı olmasa da benzerlik göstermektedir. *Kişisel alan*, öğretmenin bilgisi, inançları ve tutumlarını ifade ederken; *uygulama alanı*, öğretmenin sınıftaki deneyimleri ile mesleği ile bağlantılı olarak bulunduğu diğer ortamlardaki (okul ortamı, mesleki dernekler, vb.) deneyimlerini ifade eder. *Sonuç alanı*, öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri için deneyimledikleri yeni uygulamaların sonuçları ile ilgilidir. Öğrenci öğrenmesi ve başarısı, öğretmen ve öğrenci memnuniyeti, öğretmen planlamasının etkililiği ve verimliliği, sınıftaki stresin azalması gibi sonuçlar da bu alanın kapsamındadır. *Dış etki alanı*, öğretmenlerin bilgi, teşvik veya destek kaynaklarını içerir ve öğretmenlere yeni uygulamalar geliştirmeleri için destek sunar. Mesleki gelişim faaliyetleri, meslektaş toplantıları, mesleki okumalar bu alanın kapsamı içerisinde yer alır (Clarke ve Peter, 1993; Clarke ve Hollingsworth, 2002; Voogt vd., 2011).

Özetle, mesleki gelişim faaliyetleri hem değişim ve gelişimi başlatan hem de bu değişimin sonunda öğretmenin yeniden yöneldiği bir kavram olarak, mesleki olgunlaşmanın döngüsel yapısı içinde öğretmen değişimi ve gelişiminin bir ögesi olarak yer alır.

2.1.2. Mesleki Gelişim Modelleri

1980’lerden bu yana birçok ülkenin görev başındaki öğretmenleri yetiştirme ve geliştirme anlayışı değişime uğramış; kısa süreli atölye çalışmaları ve derslerden oluşan kurslar yoluyla sağlanmaya çalışılan mesleki gelişim anlayışından, “mesleki gelişimin öğretmenlik mesleğinin zorunlu bir parçası olduğu ve yaşam boyu öğrenme çabasını içerdiği” yönündeki bir anlayışa doğru değişim gerçekleşmiştir (Day ve Sachs, 2004). Mesleki gelişim anlayışındaki bu değişim, yeni mesleki gelişim modelleri ve tasarımlarına yol açmıştır. Bu modeller, eğitimcilere mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için çok çeşitli seçenekler ve fırsatlar sunmaktadır. Modellerin birçoğu pratikte eğitimciler tarafından yıllardır kullanılan modellerdir ancak yeni mesleki gelişim anlayışı bunların mesleki gelişimin geçerli ve etkili araçları olarak daha geniş çapta kabul görmesini sağlamıştır (Guskey, 2000).

Öğretmen mesleki gelişim modelleri, her biri güçlü ve zayıf yönleri sahip üç ana kategoride ele alınabilir (Gable ve Burns, 2005):

Standartlaştırılmış mesleki gelişim programları: Standartlaştırılmış modeller, sunum yapan kişilerin becerilerini ve bilgilerini geniş öğretmen topluluklarıyla yüz yüze, yayın yoluyla veya çevrimiçi yollarla paylaştığı; belirli becerilerin ve içeriğin hızlı bir şekilde yayılmasına odaklanmış; çalıştayları, eğitim oturumlarını ve eğitici eğitimlerini içeren merkezi yaklaşımlardır. Standartlaştırılmış, eğitime dayalı yaklaşımlar bir fikrin keşfedilmesi, becerilerin gösterilmesi ve modellenmesi, bilgi ve öğretim yöntemlerinin bir ülke veya bölgedeki mümkün olan en fazla sayıda öğretmene yayılması hedeflendiğinde uygun seçeneklerdir. Ayrıca eğitim konusu ile ilgili uzmanın az sayıda ve zor ulaşılabilir olduğu durumlarda da etkilidirler. Ancak tek seferde ve tek bir yerde yapılan oturumlar şeklindeki bu yaklaşımların hedeflenen etkiyi gösterebilmesi için atölye çalışmaları ve okullarda yerinde takiple desteklenmesi önemlidir.

Okul merkezli mesleki gelişim programları: Genellikle yerinde (çoğunlukla okullarda) uygulama toplulukları oluşturan ve yerel olarak yapılan faaliyetler aracılığıyla daha uzun vadeli değişim süreçlerine odaklanan modellerdir. Bir okul veya bölgede öğretmen gruplarının konu bilgilerinin geliştirilmesi gerektiğinde, öğretim yöntemlerinde derin ve uzun vadeli değişiklikler ve öğretme-öğrenmede sürekli bir iyileştirme hedeflendiğinde bu modeller uygun seçeneklerdir. Okul merkezli programlar daha esnek, sürekli ve yoğun programlar yoluyla, genellikle öğretmenlerin karşılaştıkları belirli, durumsal sorunlara odaklanmaya olanak sağlar. Bu programlara katılan öğretmenler, daha kademeli öğrenme süreçlerine dahil olmak; pedagoji, içerik ve teknoloji alanlarında kendilerini geliştirmek için yerel (kurum içi) uzman öğretmenler ve öğrenme sürecine rehberlik etmede uzman “kolaylaştırıcılar”la çalışırlar.

Okul merkezli yaklaşımlar; uzun süreli ve daha yoğun çalışmalar içerirler ve maliyetleri diğer yaklaşımlardan daha yüksek olabilir. Öğretim, içerik, müfredat, değerlendirme ve teknoloji konularında beceri sahibi yerel uzmanlar ve kolaylaştırıcılar (eğitciler) gerektirir. Büyük ölçekli mesleki gelişim programlarının ihtiyaçlarını karşılamak için bu uzman ve kolaylaştırıcılardan oluşan bir ağ oluşturmak ve sürdürmek her ortamda zordur; öğretmen varlığı açısından yetersiz eğitim sistemlerinde ise bu zorluk daha fazladır. Buna ek olarak, okul tabanlı mesleki gelişim programları daha uzun bir süreye yayıldığından ve birçok yerde gerçekleştiğinden, zaman zaman belirli bölgelerde düzenlenen programlar çeşitli nedenlerle sekteye uğrayabilir.

Okul merkezli programlar, standartlaştırılmış programların etkisini artırma ve takip sağlamada kullanılabilir. Zorluklarına rağmen, okul tabanlı mesleki gelişim yaklaşımlarının herhangi bir ülkenin eğitim iyileştirmesi için uzun vadeli mesleki gelişim planlamasının bir parçası olması gerektiği savunulmaktadır.

Bireysel mesleki gelişim faaliyetleri: Bireysel (öz-yönetimli) mesleki gelişim, çok az resmi yapı veya desteğe sahip olan, bilgisayarları ve interneti de içerebilecek mevcut kaynakları kullanarak öğrenenin inisiyatifiyle başlatılan bağımsız ve kişiselleştirilmiş öğrenmeleri içerir. Bu yaklaşımda öğretmenlerden kendi mesleki gelişim hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmalarına yardımcı olacak etkinlikleri seçmeleri istenir. Bu etkinlikler, sınıflardan video örnekleri izlemeyi, eğitim veya çalışma alanıyla ilgili kitaplar okumayı, günlük tutmayı, vaka çalışmaları yapmayı, çevrimiçi dersler almayı veya meslektaşların verdiği dersleri gözlemlemeyi içerebilir. Bireysel (öz-yönetimli) faaliyetler tüm sorumluluğu öğretmene yükler ve çoğu durumda okul yönetimi, bir öğretmeni kaynak veya rehberlik sağlamadan belirli bir alanda uzmanlık geliştirmeye yönlendirebilir. Öğretmenler, bireysel olarak buldukları kaynakları kullanmak zorunda kalabilirler. Bilgisayar ve internet, bireysel yaklaşımları daha değerli hale getirebilir; ancak bu yaklaşım- geniş erişim ve bağlantıyla bile- bilgi ve becerilerini geliştirmek isteyen, motive olmuş, halihazırda öğretme becerileri ve konu ustalığı geliştirmiş olan öğretmenlerde en etkilidir.

İçsel motivasyon sahibi yenilikçi öğretmenlerin, merkezi veya okul temelli programlarla elde edilemeyen öğrenme fırsatlarına ihtiyaç duymaları durumunda ya da başka organize mesleki gelişim seçeneğinin olmadığı durumlarda bireysel mesleki gelişim yoluna başvurulabilir. Öğretmenler kesinlikle bireysel mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaya teşvik edilmelidir, ancak bu faaliyetler mesleki gelişimi sağlamanın birincil yolu olarak kullanılmamalıdır. Bunun yerine, standartlaştırılmış ve/veya okul tabanlı mesleki gelişimi tamamlamak ve genişletmek için kullanılmalrı düşünülmelidir.

Bu üç temel sınıflama altında, öğretmen mesleki gelişiminde uygulanabilecek etkinlikleri kapsayan yedi temel mesleki gelişim modelinden söz edilebilir (Guskey, 2000; Sparks ve Loucks-Horsley, 1989):

Geliştirme- İyileştirme Sürecine Katılım Modeli: Bu modelde, öğretmenler program geliştirme komitesi veya okul geliştirme ekibi gibi gruplarda görev alırlar. Bu tür gruplar,

katılımcılarına belirli bir sorunu çözmek veya belirli bir içerik alanındaki ilgili araştırmaları gözden geçirmek için iş birliği içinde çalışma fırsatı sunarak değerli bir mesleki gelişim kaynağı sağlar. Geliştirme veya iyileştirme projelerinde çalışan grup üyeleri, çeşitli kişilerle (örneğin yöneticiler, ebeveynler, diğer topluluk üyeleri) çalışırken yeni bilgiler edinir ve farklı bakış açılarıyla karşılaşır. Katılımcıların bilinçli kararlar verebilmek için gerekli bilgilere sahip olmaları veya uygun bilgi ve uzmanlığa erişime sahip olmaları modelin başarısını artıran bir unsurdur. İhtiyaç duyulan bilgi ve uzmanlığın sağlanmasında okul-üniversite ortaklıkları ve iş birlikleri etkili birer yoldur.

Gözlem/Değerlendirme Modeli: Gözlemlemek veya gözlemlenmek, bu eylemlerden geri bildirim almak, alınan geri bildirimleri analiz etmek ve üzerinde düşünmek, mesleki gelişimi sağlayan değerli bir yol olarak görülmektedir. Bu mesleki gelişim modeli, öğretmenlerin belirli bir uygulama veya beceri hakkında mesleki gözlem ve geri bildirim kullanımı yoluyla bilgi edinmesi esasına dayanır. Klinik denetim ve akran koçluğu uygulamaları bu modele örnek olarak verilebilir. Bir meslektaş tarafından sağlanan alternatif bakış açısı, genellikle kişinin uygulamasının gözden kaçmış olabilecek yönlerini ortaya çıkararak iyileştirme veya uyarlamaya ihtiyaç duyabilecek belirli yönleri ve alanları belirlemeye yardımcı olur.

Gözlem/değerlendirme modeli hem gözlemciye hem de gözlemlenene önemli faydalar sağlar. Gözlemci, meslektaşını izleyeme, geri bildirim hazırlama ve tartışma yoluyla mesleki uzmanlık kazanır. Gözlemlenen kişi, diğerinin bakış açısından yararlanır, yeni iç görüler edinir ve yararlı geri bildirimler alır. Model, meslektaşların ortak iyileştirici hedefler üzerinde birlikte çalışmasını sağlarken hem gözlemcinin hem de gözlemlenenin önemli ölçüde zaman ayırmasını ve diğerinin ihtiyaçlarını karşılamak için programlarını koordine etmeye istekli olmasını gerektirir. Gözlem/değerlendirme sürecini değerlendirme sorunlarından ayırmaya özen gösterilmesi; iyi planlanmış, belirli konulara odaklanan ve iyileştirmeleri belgelemek için takip sağlayan gözlemlerin gerçekleştirilmesi ve gözlem/değerlendirme sürecinin öğretmen değerlendirme sürecine dönüşmemesi modelin başarılı olabilmesi için önem taşıyan hususlardır.

Çalışma Grupları Modeli: Mesleki gelişimin çalışma grupları modeli, bir okulun tüm personelinin gruplar oluşturarak ortak sorunlara çözüm bulması esasına dayanır. Dört ila altı kişiden oluşan homojen veya heterojen gruplar, genellikle dönüşümlü liderlikle en az bir

okul yılı boyunca birlikte çalışırlar. Tüm gruplar aynı genel konu veya sorunu ele alsa da, her grup sorunun üzerinde yoğunlaşacağı farklı bir yönü seçer. Gruplara, seçtikleri alt konu üzerindeki çalışmalarını tamamladıklarında bulgularını ve tavsiyelerini diğer okul üyeleriyle paylaşımları için fırsatlar sağlanır.

Bu mesleki gelişim modeli, özellikle gruplar dikkatli bir şekilde yapılandırılmışsa, iyi eğitilmişse ve iyi denetleniyorsa, yapılmak istenen iyileştirme çabalarına katkı sağlar. Çalışma grupları okulların öğrenciler için olduğu kadar eğitimciler için de öğrenme toplulukları olduğu fikrini güçlendirir ve mesleki gelişimin sürekli ve devam eden doğasını vurgular. Tüm personel üyelerinin çalışmaya dahil edilmesi, birçok öğretmenin yaşadığı izolasyonu kırmaya yardımcı olurken, modelin ve grupların dikkatli bir şekilde yapılandırılmaması, bazı grup üyelerinin grubu üstlenmesine diğerlerinin pasif kalmasına yol açabilir. Etkili çalışma grupları, iyi organize edilmiş, odaklanmış ve görevlerini yerine getirmek için yeterli zamanı olan gruplardır. Modelin başarılı olabilmesi için grupların net bir odaklanma ile iyi organize edildiğinden ve grup üyelerinin ellerindeki görevleri tamamlamak için bolca zamana sahip olduğundan emin olunması gerekir.

İnceleme-Araştırma Modeli (Eylem Araştırması): Model, eğitimcilerin kendi uygulamaları hakkında geçerli sorular sorma ve bu sorulara nesnel cevaplar arama yeteneğine sahip olduğu inancına dayanmaktadır. Bireysel, küçük öğretmen grupları veya tüm okul personeli tarafından uygulanabilir. Modelde, çalışmaya katılanlar belirli bir uygulamadaki değişikliğin öğretme ve öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştırmak için karakteristik olarak aşağıdaki beş aşamayı içeren yapılandırılmış bir yöntem kullanırlar:

- Tüm katılımcıların ilgisini çeken bir sorunun veya sorunun tanımlanması;
- Problem ya da soruya ilişkin bilgilerin toplanması ve analizi,
- Problem ya da konuya yönelik ilgili mesleki literatürün ve araştırma sonuçlarının incelenmesi,
- Eylem adımlarının belirlenmesi,
- Eylem adımlarının uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi,

Sorgulama/eylem araştırması modeli, eğitimcilerin daha yansıtıcı uygulayıcılar ve daha düşünceli karar vericiler olmalarına, problemlerin çözümüne daha sistematik yaklaşımlarına

yardımcı olur. Eğitimcileri araştırmacı rolüne dahil etmek aynı zamanda araştırma ve uygulama arasındaki boşluğu azaltmaya yardımcı olmaktadır. Süreç, katılan bireylerin inisiyatif almaya ve araştırma için zaman ayırmaya istekli olmasını gerektirmekte; veri toplama ve analiz teknikleri bilgisi veya bu süreçlerde sağlanan rehberlik modelin başarısına katkıda bulunmaktadır.

Bireysel Gelişim Modeli: Model, bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını en iyi şekilde değerlendirebilecekleri, kendi kendilerini yönetebilecekleri, kendi başlarına öğrenebilecekleri ve kendi öğrenme aktivitelerini başlatıp planladıklarında öğrenmeye daha fazla motive oldukları varsayımlarına dayanır. Bu mesleki gelişim modeline dahil olan eğitimciler, kendi mesleki öğrenme hedeflerini belirler ve bu hedeflere başarılı bir şekilde ulaşmalarını sağlayacak olduğuna inandıkları etkinlikleri seçerler. Bu süreçteki adımlar şunları içerir:

- Bir ihtiyaç veya ilginin belirlenmesi,
- İhtiyaç veya ilgiyi karşılamak için bir planın geliştirilmesi,
- Öğrenme etkinliklerinin tamamlanması,
- Öğrenmenin belirlenen ihtiyaç veya ilgiyi karşılayıp karşılamadığının değerlendirilmesi.

Bireysel yönelimli etkinliklerin en büyük avantajı, esneklikleri, seçim ve bireyselleştirme için sundukları fırsatlardır. Ayrıca kendi kendini analiz etme, kişisel değerlendirme ve dikkatli karar verme için mükemmel bir format sağlarlar. Bireysel gelişim modelinin bir parçası olan stratejiler arasında kişisel öyküler yürütme, video/ses öz değerlendirme, günlük yazma, bilişsel koçluk ve rol oynama yer alır. Bireysel mesleki gelişim portfolyoları, öğrenmeyi kolaylaştırmak, mesleki uygulamayı geliştirmek ve sonuçları belgelemek için de kullanılabilir. Bu modele dahil olan eğitimciler, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmekle ilgili zorlayıcı hedefler seçtiklerinden emin olmalıdırlar.

Mentorluk Modeli: Bir mesleki gelişim modeli olarak mentorluk; deneyimli, başarılı bir öğretmenin daha az deneyimli meslektaşıyla eşleştirilmesi ve birlikte çalışmalarını esasına dayanır. Mesleki hedefler hakkında tartışılması, etkili uygulama fikirlerinin ve stratejilerinin paylaşılması, var olan yöntemler üzerinde derinlemesine düşünme, iş başında gözlemler ve

iyileştirme ipuçları için düzenli fırsatlar sunularak iki meslektaşın birlikte çalışması sağlanır. Mentorluk, ilgili her iki kişiye de fayda sağlayabilecek, profesyonel gelişim için oldukça bireyselleştirilmiş bir yaklaşım sunar.

Modelin başarısı için eşleştirilecek iki meslektaşın dikkatli seçilmesi gerekmektedir. Mentor öğretmenler kendi alanlarında uzman olarak görülmeli ve öğretimsel konularda yeni öğretmenlere gösterme, gözlem yapma ve onlara danışma becerisine ve zamanına sahip olmalıdır. Bunların yanında mentor öğretmenin etkili iletişim ve iş birliği becerilerini de taşıması, başarılı bir mentorluk ilişkisinin sağlanmasına yardımcı olacak bir seçim kriteri olarak önemlidir.

Kurs-Seminer Modeli: Bu mesleki gelişim modeli, öğretmenlerce en çok bilinen, “geleneksel” model olarak ifade edilen, eğitimin tipik olarak bir çalıştay, seminer veya başka bir büyük grup sunumu şeklinde gerçekleştiği modeldir. Söyleşiler, gösteriler, rol oynama, simülasyonlar ve mikro öğretim de bu modelin formatları arasında yer alır. Geniş öğretmen grupları ile fikir ve bilgi paylaşımı için en verimli ve uygun maliyetli mesleki gelişim modelidir. Tüm katılımcılara ortak bir bilgi tabanı ve ortak bir kelime dağarcığı sağlar. Seçim yapma veya bireyselleştirme için çok az fırsat sunması ise modelin en büyük eksikliğidir. Sunulanların etkili olabilmesi için eğitim içeriğine yön verecek hedeflerin net olması veya katılımcı sonuçları göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerekir. Ayrıca yeni öğrenilen bir beceri uygulanırken ve geliştirilirken geri bildirim ve koçluğa izin verecek ek takip faaliyetleri veya oturumları olmalıdır.

Bir mesleki gelişim modeli, belirli bir mesleki öğrenme- mesleki gelişim sonucu için diğerlerinden daha uygun olabilir. Etkili bir mesleki gelişim için önce tüm ana profesyonel gelişim modelleri avantaj ve dezavantajlarıyla ele alınmalı ve ulaşılmak istenen mesleki öğrenme sonucu göz önünde bulundurularak en uygun yaklaşım belirlenmelidir. Örneğin istenen sonuçlar içerik veya konu bilgisinin arttırılması veya özel bir öğretim becerisinin kazandırılması olduğunda kurs- seminer modelinin daha yüksek düzeyde etkililiğe sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde istenen sonuç öğrencilerin nasıl öğrendiklerine dair iç görü kazanmak olduğunda veya öğrenci başarısını arttırmaya yönelik karmaşık bir problemi çözerken araştırma- eylem araştırması modeli daha yüksek düzeyde etkili olabilir (Sulzberger, 2003). Tablo 2.1’de mesleki öğrenme için çeşitli sonuçlar ve bunlar üzerinde mesleki gelişim modellerinin tahmini etkililiğini özetlenmektedir.

Tablo 2.1: Mesleki gelişim modellerinin tahmini etkililikleri

İstenen Sonuç	Kurs- Seminer Modeli	Gözlem Değerlendirme Modeli	Geliştirme-İyileştirme Sürecine Katılım Modeli	Araştırma/ Eylem Araştırması	Bireysel Yönelimli Etkinlikler
Basit, özel bir öğretim becerisinde ustalık edinme	<i>En yüksek etkililik</i> Önerilen tamamlayıcı parçalar modelin etkililiğini artırır.	<i>Yüksek etkililik</i> Akran koçluğu eklemek uygulamanın etkinliğini artırır.	<i>Düşük etkililik</i> Kapsamlı sonuçlar için daha uygundur.	<i>Orta etkililik</i> Diğer modellerden daha az verimlidir.	<i>Orta etkililik</i> Diğer modellere göre planlama için daha fazla zaman gerektirir.
Karmaşık bir dizi öğretim stratejisinin uygulanması	<i>En yüksek etkililik</i> Daha karmaşık sonuçlar takibi daha önemli hale getirir.	<i>Orta etkililik</i> Karmaşık stratejileri gözlemek daha zordur.	<i>Orta etkililik</i> Diğer modellerden daha az verimlidir.	<i>Yüksek etkililik</i> Akran koçluğu eklemek uygulamanın etkinliğini artırır.	<i>Orta etkililik</i> Diğer modellerden daha az verimlidir.
Öğrencilerin nasıl öğrendiğine dair fikir edinme	<i>Orta etkililik</i> Diğer modellerden daha az verimlidir.	<i>Düşük etkililik</i> Öğrencilerin değil, öğretmenlerin davranışlarını gözlemlemeye odaklanır.	<i>Orta etkililik</i> Diğer modellerden daha az verimlidir.	<i>En yüksek etkililik</i> Hipotezleri test etmede etkilidir.	<i>Orta etkililik</i> Mesleki okumaları, öğrencilerin gözlemlenmesini içerir.
Yeni sınıf yönetimi becerilerinde ustalık edinme	<i>En yüksek etkililik</i> Önerilen tamamlayıcı parçalar modelin etkililiğini artırır.	<i>Yüksek etkililik</i> Akran koçluğu eklemek uygulamanın etkinliğini artırır.	<i>Düşük etkililik</i> Kapsamlı sonuçlar için daha uygundur.	<i>Yüksek etkililik</i> Akran koçluğu eklemek uygulamanın etkinliğini artırır.	<i>Orta etkililik</i> Diğer modellerden daha az verimlidir.
Yeni değerlendirme prosedürlerinin uygulanması	<i>En yüksek etkililik</i> Önerilen tamamlayıcı parçalar modelin etkililiğini artırır.	<i>Orta etkililik</i> Değerlendirme prosedürleri her zaman gözlemlenebilir değildir.	<i>Orta etkililik</i> Diğer modellerden daha az verimlidir.	<i>Yüksek etkililik</i> Etkili, ancak zaman alıcıdır.	<i>Orta etkililik</i> Başkalarıyla iş birliği içerir.
Öğrenci başarısını artırmakla ilgili karmaşık bir sorunu çözme	<i>Düşük etkililik</i> Yeni bilgi oluşturmaktansa uygulamayı desteklemek için daha uygundur.	<i>Düşük etkililik</i> Sorun çözmektense geribildirim vermek için daha uygundur.	<i>Orta etkililik</i> Problem çözme görevlerine uyarlanabilir.	<i>En yüksek etkililik</i> Karmaşık problemlerin çözümünde etkilidir; büyük miktarda öğrenme sağlar.	<i>Yüksek etkililik</i> Esneklik, faaliyetlerin özellikle bu sonuç için tasarlanmasına olanak tanır.
Grup liderliği becerileri edinme/bir sorunu çözmek için ekip olarak çalışma	<i>Düşük etkililik</i> Liderlik becerileri geliştirmektense uygulamayı desteklemek için daha uygundur.	<i>Düşük etkililik</i> Bu beceriler sınıf dışında geliştirildiğinden, daha az gözlemlenebilir.	<i>En yüksek etkililik</i> Bu modelde çok sayıda liderlik fırsatı vardır.	<i>Orta etkililik</i> Diğer modellerden daha az verimlidir.	<i>Orta etkililik</i> Grup üyelerinin neye ihtiyaçları olduğunu bilmelerini veya öğrenmelerini sağlar.
İçerik veya konu bilgisinin arttırılması	<i>Yüksek etkililik</i> Öğretmenlerin yeni bilgileri edinmelerine, özellikle de uygulamaya yardımcı olmada etkilidir.	<i>Düşük etkililik</i> İçerik bilgisine değil öğretmenlerin davranışına odaklanır.	<i>En yüksek etkililik</i> Odak noktası, bir sorunu çözmek veya belirli bir ihtiyacı karşılamak için yeni bilgi edinmektir.	<i>Orta etkililik</i> Diğer modellerden daha az verimli, yeni bilgi edinmeye değil yeni bilgi oluşturmaya odaklanır.	<i>Orta etkililik</i> Mesleki okumalar ve konuyu ayrıntılı araştırmayı içerir.

Sulzberger (2003) tarafından Collins'den (2000) uyarlanmıştır.

2.1.3. Etkili Mesleki Gelişim Uygulamalarının Özellikleri

Etkili mesleki gelişim, “öğretmen uygulamalarında değişiklikler ve öğrenci öğrenme çıktılarında iyileştirmeler ile sonuçlanan yapılandırılmış mesleki öğrenmeler” olarak tanımlanmaktadır (Darling-Hammond vd., 2017). Diaz-Maggioli’ye (2004: 5) göre etkili mesleki gelişim, öğretmenlerin kendi özel ihtiyaçlarını karşılarken mesleğin amaçlarını ilerletmek için yaptıkları işe gömülü bir taahhüt olarak anlaşılmalıdır. Hunzicker (2010) etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin; *destekleyici* (öğretmen motivasyonuna ve öğrenme sürecine bağlılığa katkıda bulunan ve destekleyen) *işe gömülü* (öğrenme deneyimini öğretmenin günlük sorumlulukları ile ilişkilendiren), *öğretim odaklı* (konu içeriği kadar nasıl öğretileceğine de odaklanan), *işbirliğine dayalı* (sorunları, fikirleri ve bakış açılarını meslektaşlarla paylaşmaya ve çözümler için birlikte çalışmaya dayanan) ve *süreklilik gösteren* (devamlı ve uzun süreli) faaliyetler olduğunu belirtirken, Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017: 4-16), öğrenci başarısına olumlu katkılar sağlayan etkili ve başarılı bir meslekî gelişim uygulamasının aşağıdaki özellikleri taşıması gerektiğini ifade etmektedirler:

- Öğretmenlerin iş başında öğrenmesini destekleyen, farklı alanlardaki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik etkili öğretim stratejilerini esas alan içerik odaklılık,
- Yetişkin öğrenmesinin özelliklerini dikkate alan ve doğrudan katılımı sağlayan aktif öğrenme,
- İşe gömülü bağlamlarla iş birliğini destekleme,
- Etkili uygulama modellerini kullanma,
- Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik koçluk ve uzman desteği sağlama,
- Geribildirim ve yansıtma fırsatları sunma,
- Uzun süreli ve devam etkinlikler sunma.

Archibald vd., (2011: 3-7) literatüre dayanarak, etkili mesleki gelişim uygulamalarına dair aşağıdaki özellikleri belirlemişlerdir:

- Okul hedefleri, eyalet ve bölge standartları ve değerlendirmeleri ile biçimlendirici öğretmen değerlendirmelerini de içeren diğer mesleki öğrenme faaliyetleri ile uyum,

- Temel içeriğe ve bu içerik için öğretim stratejilerine odaklanma,
- Aktif öğrenme için yeni öğretim stratejilerini içeren fırsatlar sunma,
- Öğretmenler arasında iş birliği için fırsatların sağlanması,
- Mesleki gelişim etkinliklerinin süreklilik taşıması ve geri bildirim desteğinin sunulması.

Sparks ve Loucks- Horsley (2007) ise etkili mesleki gelişim uygulamalarının özellikleri olarak aşağıdaki özellikleri sıralamışlardır:

- Okul ortamlarında ve okul çapında yürütülen programlar,
- Okul yöneticileriyle birlikte öğretmenlerin de yardımcı ve planlayıcı olarak katılımı,
- Farklılaştırılmış eğitim fırsatları ve bireysel öğretim üzerinde durulması,
- Hedefleri ve etkinlikleri kendileri seçen aktif rollerdeki öğretmenlerin sürece etkin katılımı,
- Demonstrasyona, mentor eşliğinde denemelere ve geri bildirimde önem verilmesi; somut ve zamana yayılmış eğitimler,
- Yardım ve destek talebinin karşılanması.

Görüldüğü üzere etkili mesleki gelişim uygulamalarının özelliklerini tanımlamaya çalışan araştırmacıların saydıkları ortak özellikler *işe gömülü olma, içeriğe olduğu kadar içeriğin öğretimine de odaklanma, iş birliğine dayalılık, aktif öğrenme ve iş birliği fırsatlarını sunma, süreklilik ve geri bildirim* olarak özetlenebilir.

2.1.4. Mesleki Gelişim- Hizmet İçi Eğitim

Geçmişte, öğretmenlere meslekleri ile ilgili konularda yeni bilgiler sunacak kısa süreli kurslardan oluşan hizmet içi eğitim çalışmaları, mesleki gelişimi sağlamanın tek yolu olarak ele alınmış (Villegas-Reimers, 2003); öğretmenlerin uygulamalarını iyileştirme çabalarına atıfta bulunmak için hizmet içi eğitim kavramı kullanılmıştır (Özkurt, 2019). Günümüzde “öğretmenin becerilerini, bilgisini, uzmanlığını ve mesleki diğer özelliklerini geliştiren

resmi kursların yanı sıra kişisel çalışma ve derinlemesine düşünmeyi içeren herhangi bir faaliyet” olarak tanımlanan “mesleki gelişim” faaliyetleri daha kapsayıcı bir terim olarak literatürde yer almaktadır. “Hizmet içi eğitim” çalışmaları ise daha spesifik olarak, mesleği icra eden öğretmenlerin katıldığı tanımlanabilir öğrenme faaliyetlerini ifade etmekte (OECD, 1998) ve genellikle kurum, kuruluş veya otoriteler tarafından sağlanan eğitimler olarak öğretmen mesleki gelişim faaliyetlerinin bir parçası olarak görülmektedir (Özkurt, 2019). Mesleki gelişim süreci, ilk mesleki hazırlık olan hizmet öncesi eğitimle başlayarak meslek hayatı boyunca süren hizmet içi eğitim süreçleriyle devam eder (Villegas –Reimers, 2003).

Genel bir tanımla hizmet içi eğitim bireyin mesleğini icra ettiği süre içinde aldığı eğitimi ifade ederken (Küçükahmet, 2001: 45); öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim, hizmet veren bir öğretmenin öğretmenlik mesleğindeki mesleki bilgi, beceri ve yeterliliğini yükseltmek için katılabileceği ilgili kurslar ve etkinlikleri ifade eder (Osamwonyi, 2016: 23). Başka bir deyişle, hizmet içi eğitim, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında değişiklik, inanç ve tutumlarında değişiklik ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklik sağlamak için yürütülen sistematik bir girişimdir (Guskey, 1986). Bolam’a (2000) göre hizmet içi eğitim, öğrencilere daha etkili bir eğitim verebilmeleri için hizmet veren öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan -temel veya özel- eğitim öğretim faaliyetleridir.

Tanımlardan da görüldüğü üzere, öğretimi geliştirme çabalarına katkıda bulunmak ve bu yolla tüm öğrencilere öğrenme ve başarı için mümkün olan en iyi fırsatları sunmak hizmet içi eğitimin genel amacı olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında hizmet içi eğitim için farklı ancak birbirini tamamlayan perspektifler sunan iki farklı amaçtan da söz edilebilir (Day, 1999):

Bu amaçlardan ilki, öğretmeni birey olarak vurgulayan personel geliştirmenin 'temel' amaçlarına odaklanmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında hizmet içi eğitimin kavramsallaştırılması ve planlanmasının merkezinde öz yeterlik, bağlılık ve motivasyon ile mesleki ilgi kültürlerinin oluşturulması ve sürdürülmesi yer almaktadır. Buna göre hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini değerli hissetmeleri, iş tatmini ve motivasyon için gereken olumlu geri bildirimleri almaları için işlerini iyi yapmalarını sağlamalı; okulun gelişimine yapıcı bir şekilde katkıda bulunma konusunda kendilerini

istekli ve yetkin hissetmelerine olanak tanınmalı ve değişime katılmaktan heyecan ve memnuniyet duymaları için onları teşvik etmelidir.

İkinci perspektif ise öğretmenlerin ahlaki, sosyal ve araçsal sorumluluklarına vurgu yapan, mesleki gelişimin hizmet içi eğitime uygulanmış aşağıdaki amaçlarını ortaya koyar:

- Öğretmenlerin konu alanı ve pedagoji repertuarlarının (bilgilerinin) sürekli olarak geliştirilmesi ve iyileştirilmesi,
- Öğrencilerin bireysel ve ortak ihtiyaçlarının en iyi nasıl karşılanacağına dair deneyim, yansıma ve teorilerden; karşılıklı gözlem ve tartışma yoluyla da meslektaşlardan sürekli öğrenmenin gerçekleştirilmesi,
- Öğretmenin hem aldığı görevler yoluyla, okulun profesyonel yaşam döngüsüne katkıda bulunma hem de paydaşlarla etkileşim kurma kabiliyetinin sürekli olarak geliştirilmesi,
- Öğretmene güncel içerik bilgisinde yeterlilik sağlama ve bunu öğrencilere aktarma yollarının sürekli geliştirilmesi,
- Diğer okullardaki politikalar ve uygulamalar hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi olmasına olanak tanıma,
- Okulun kalitesini artırmak için öğretmenlerin eğitimde yeni fikirlere sürekli erişimini sağlama,
- Öğrencilerle ve diğer paydaşlarla iyi iletişimi desteklemeye ve müfredat önceliklerini gözden geçirmeye temel oluşturması için öğretmenin değişen toplum hakkında bilgi edinmeye devam etmesini sağlama,
- Okul üzerinde karar verme yetkisine sahip politika yapıcılarının kararları hakkında bilgi sağlama.

Bu amaçlar, öğretmenlerin sorumluluklarını ve değişmeye devam eden bir dünyada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ihtiyacını işaret etmenin yanında hizmet içi eğitimin bir diğer gerekçesi olan eğitim sisteminin ihtiyaçlarına da değinmektedir. YÖK (1994; Kayabaş, 2008'den) ise hizmet içi eğitimin dört farklı amacını şu şekilde sıralamıştır:

- Temel yeterliliklerin geliştirilmesi,
- Uygun olmayan performans modellerinin düzeltilmesi,

- Belirli alanlarda yeterliliğin arttırılması,
- Yeni bir konuya ilişkin yeterliliğin geliştirilmesi.

Özetle hizmet içi eğitim faaliyetleri mesleki gelişimi sağlamaya yönelik gerçekleştirilen faaliyetlerin bir parçası olarak “eğitimin kalitesini artırmak” olarak ifade edilebilecek mesleki gelişimin temel hedefine hizmet eder. Hem bu nedenle hem de geçmiş yıllarda hizmet içi eğitimler mesleki gelişimin tek yolu olarak düşünüldüğünden mevcut literatürde zaman zaman eş anlamlı olarak kullanıldıkları görülmektedir. Hizmet içi eğitim, planlı olarak sınırlı bir süre boyunca yoğun öğrenme sağlamayı amaçlar ve genellikle rolleri sadece kolaylaştırmak değil aynı zamanda öğrenmeyi aktif olarak teşvik etmek olan yürütücülere sahiptir (Day, 1999). Mesleki gelişim ise bu sayılanları da içine alan planlı veya plansız öğrenme yoluyla bireyin beceri ve yeterliliklerinin zenginleştirilmesini öngören daha kapsayıcı bir kavramdır.

2.1.5. Öğretmen Hizmet İçi Eğitiminde Temel İlkeler

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin hedef kitlesi yetişkinlerdir. Yetişkinler, çoğunlukla zihinsel ve fiziksel gelişimlerini tamamlamış, çeşitli yaşam deneyimlerine sahip bireylerdir ve herhangi bir alandaki öğrenme durumları çocuk ve genç öğrenmelerinden farklılık gösterir. Bu nedenle yetişkin öğrenmesi ve özellikleri andragoji kavramı altında incelenmektedir. 1800’lü yılların sonlarından beri kullanılan bu kavramın tanınması ve bir yaklaşım haline gelmesinde büyük katkısı olan Malcolm Shepherd Knowles (Yalçın vd., 2005), andragojiyi “yetişkinlerin öğrenmelerine yardım etmenin bilimi ve sanatı” olarak tanımlamaktadır. Andragoji, toplum eğitiminden kurum ve kuruluşlardaki insan kaynaklarının geliştirilmesine kadar herhangi bir yetişkin öğrenimi işlemine uygulanabilecek ve tüm yetişkin öğrenme durumları için geçerli olan aşağıdaki temel yetişkin öğrenme ilkelerini ortaya koyar (Knowles vd., 2005):

- Yetişkinler, bir şeyi öğrenmeden önce niçin öğrenmeleri gerektiğini ve nasıl öğreneceklerini bilmeye ihtiyaç duyarlar.
- Yetişkinler, kendi kararlarından ve yaşamlarından sorumlu olduklarına dair bir benlik kavramına sahiptirler ve kendi kendini yönetme yeteneğine sahip olarak

muamele görmek ihtiyacı içindedirler. Başkalarının kendi isteklerini onlara empoze ettiğini hissettikleri durumlara direnirler.

- Yetişkin öğrenenlerin önceki deneyimleri, öğrenme için zengin bir kaynak sağlar.
- Yetişkinler genellikle bir yaşam durumuyla başa çıkma veya bir görevi yerine getirme ihtiyacı hissettiklerinde öğrenmeye hazır hale gelirler.
- Yetişkinlerin öğrenmeye yönelimi yaşam merkezlidir; öğrenmenin günlük hayattaki görevleriyle ve gerçek hayatta karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olacağını algıladıkları ölçüde öğrenmeye motive olurlar.
- Yetişkin öğrenciler için motivasyon içseldir. Yetişkinler daha iyi iş koşulları, terfi, daha yüksek maaşlar gibi bazı dış motivasyon faktörlerine duyarlıdır, ancak en güçlü motivasyon faktörleri iş tatmini, benlik saygısı, yaşam kalitesi gibi içsel güdüleyicilerdir.

Yetişkin öğrenmesine dair temel ilkelerin öğretmen hizmet içi eğitim faaliyetlerine uygulanması, öğretmenlerin yetişkin öğrenenler olarak genel özelliklerini tanıma ve öğrenme durumlarını buna göre düzenleme yolunda eğitimcilere rehberlik eder. Bunun yanında hizmet içi eğitimin herhangi bir eğitim kurumunda belirlenen hedeflerini gerçekleştirmek için, aşağıda sıralanan ilkelerin de dikkate alınması gerekir (Stoops vd., 1981'e atfen Osamwonyi, 2016):

- Hizmet içi eğitimin temel hedefi eğitim kalitesinin yükseltilmesidir.
- Hizmet içi eğitim programı, okulun ve toplumun kabul görmüş ihtiyaçlarından doğar.
- Hizmet içi eğitim programları, eğitimi alacak olanlarla iş birliği içinde başlatıldığında ve planlandığında etkilidir.
- Tüm okul personelinin hizmet içi eğitime ihtiyacı vardır.
- Uygun yönetici, hizmet içi mesleki gelişimi hızlandırmanın etkili bir yoludur. Yöneticiler öğretmenleri hizmet içi gelişime teşvik edecek bir atmosfer yaratmalıdır.
- Hizmet içi eğitim programları, eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olmayı sağlamalıdır.

- Hizmet içi eğitim faaliyetleri, eğitim programının devamlı olarak incelenmesine imkân verir. Ayrıca katılımcıları yeterlilik, başarı ve güven yoluyla kendini gerçekleştirmeye teşvik eder.

Hayes (1995), Malezya ve Tayland'da yürütülen iki farklı hizmet içi öğretmen eğitimi programı deneyimlerine dayalı olarak benzer programların hazırlanması ve yürütülmesine de kaynaklık edebilecek aşağıdaki temel ilkelere ulaşmıştır:

Değişim yavaş bir süreçtir: Mevcut rutinlerinin değişmesi, yeniye benimsemenin eskiye ait her şeyin geçerliliğinin sorgulanması olarak değerlendirilmesi, yeniliğin uygulanmasının pedagojik açıdan zararlı olarak görülmesi, uygulanmakta olanı değiştirmek için ortada gerçek bir ihtiyaç görülmemesi gibi nedenler birçok öğretmenin kendini koruma davranışı olarak yeniliği reddetmesine neden olabilir. Yeniliğin reddedilmesinin hoş karşılanmayacağı düşünülmüyorsa öğretmenler yeniliği bir rutin olarak yürütürken bunların arkasında yatan kavram ve nedenleri reddebilirler; hatta bu yenilikleri uyguluyormuş gibi görünürken aslında sınıflarına taşımayabilirler. Öğretmen davranışlarında ya da uygulamalarında hizmet içi eğitim yoluyla gerçekleşmesi beklenen değişikliklerin zaman alacağı bilinmelidir.

Öğretmen davranışlarını değiştirebilmek için var olan kökleşmiş normatif inançlarını incelemek ve önce bunlarda değişim sağlamak gerekir: “Normatif yeniden eğitim stratejileri” bunu sağlamak için bir yol olarak düşünülebilir. Bu stratejiler, bir yeniliğin altında yatan ilkelerle birlikte köklü inançları incelemeyi amaçlar. İnsanların toplumsal standartlar veya tipik davranışlar (normlar) olduğuna inandıkları şeylere uymaya motive olduklarını ve bu nedenle toplumsal normlar hakkındaki inançlarının davranışlarını etkilediğini öne sürer. “Yeniden eğitici” bir müdahale, normatif inançları değiştirerek davranışı değiştirmeyi ve öğretmenlerin değişime aktif katılımını hedefler.

Öğretmen eğitimine yönelik tüm faaliyetler sınıf merkezli olmalıdır: Faaliyetler öğretmenlerin günlük okul görevleri ile doğrudan ilgili olmalı ve eğitim çalışmaları uygulamalı yapılmalıdır. Uygulama teoriye dayansa da tek başına teorinin anlaşılması, uzun vadeli bir değişimin aracı olarak yetersizdir. Önerilen yeniliğin herhangi bir geçerliliğinin olması için öğretmenlerin yeniliğin günlük sınıf işleyişi üzerindeki etkisini görebilmeleri gerekir. Ayrıca bazı eğitimlerin bir yeniliğin uygulanmasıyla ortaya çıkan sorunlarla

yüzleşme veya sınıflarda öğretme ve öğrenmeyi inceleme konusunda doğrudan deneyime sahip eğitimciler tarafından verilmesinin daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Eğitmenlerin kendileri öğretmen olmalıdır: Öğretmen hizmet içi eğitim çalışmalarında sınıf deneyimi etkili bir kaynak olarak ele alınmalıdır. Görev alan eğitimcilerin sınıf deneyimine sahip olmayışları dünyadaki çoğu öğretmen eğitimi faaliyetinin yetersizlik nedenleri arasında yer almaktadır. Eğitimci olarak sınıflarda derse girmiş öğretmenlerin seçilmesi, eğitime katılan öğretmenlere dikkate almaları istenen konunun bir mesleğin deneyimine dayandığını gösterdiğinden bu durum mesleki gelişim etkinliklerine anında geçerlilik kazandırmaktadır. Ancak bunun akran eğitimi olarak algılanmasından kaynaklanabilecek sorunlara yol açmaması için eğitimci yetiştirme konusu olarak da ele alınması gerekir.

Eğitim metodolojisi büyük ölçüde işe dayalı ve tümevarımsal olmalıdır: Eğitimler, eğitimcilerin çeşitli beceriler için bir dizi teknik veya aktiviteyi basitçe örneklemesi, ardından bunları gerçekleştirme adımlarını anlatan yazılı bildirilerin sağlanması şeklinde aktarım yoluyla yürütüldüğünde ulaşılmak istenilen gelişim ve değişimin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Bir defaya mahsus gösterilen bir dizi etkinlik veya teknik, öğretmenlerin kendilerine sunulan bu yeniliklerin altında yatan gerekçeleri veya ilkeleri dikkate almalarını ve analitik beceriler geliştirmelerini sağlayamadığından eğitim hedeflerine ulaşılamamaktadır.

Öğretmenlerin mevcut bilgileri, eğitimin amacına ulaşması için önemlidir ve dikkate alınmalıdır: Öğretmen eğitimcileri -çok sık olarak- öğretmenlerin eğitim öncesinde, konu ile ilgili teorik veya teorik olmayan bir ön bilgilerinin olmadığını varsayarlar. Ancak çoğunlukla katılımcılar, sınıfta yıllarca süren gerçek deneyimler üzerine kurulu teoriler oluşturmuşlardır. Araştırmalar mevcut algıların genellikle ilkeleri büyük ölçüde unutulmuş, uzun süredir yerleşik rutine veya kişisel öğrenme deneyimlerinin modellenmesine dayandığını; "eski" yöntemlere bağlı kalmak için gerekçeli sebepler sunan birçok öğretmen olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğinin yaklaşımı, mevcut ve yenilikçi metodolojinin olumlu yönlerini incelemek ve katılımcılara yeni yaklaşımın sunabileceği bir şeyler olduğunu göstermeye çalışmak olduğunda katılımcılar, yeniliği denemeye ve günlük sınıf uygulamalarına dahil etmeye daha istekli olacaklardır. Ayrıca eğitimcilerin etkinlikler sırasında katılımcılara öğretme-öğrenme sürecine ilişkin

algıları hakkında konuşma fırsatı vermesi fikirlerinin ortaya çıkmasını sağlayarak onların teorik temellerini anlamada rehberlik eder.

Öğretmen eğitimi faaliyetleri, yeniliğin ardındaki öğretme-öğrenme konularına ilişkin farkındalığı artırmalı ve derinlemesine analiz için katılımcılara fırsatlar sağlamalıdır: Hizmet içi eğitim faaliyetleri yeni uygulamanın örnekleri veya bağlantılı, sınıfla doğrudan ilişkilendirilebilecek sorunlar tanıtılmalıdır. Öğretmenlerin yeniliği pratikte (canlı demonstrasyonlar, video, ders planları ve öğretim materyalleri vb. şekilde) görebilmeleri ve bu deneyimi kendi öğretme ve öğrenme bilgileriyle ilişkilendirebilmeleri gerekir. Faaliyetler, öğretmenlerin öğretim ilkeleri ve uygulamaları hakkında düşüncelerini sağlamaktan daha fazlasını yapmalı onların sınıfta yaptıklarını da gerçekten etkilemelidir. Ayrıca yeni uygulamayı her yönüyle inceleyip altında yatan ilkeleri ortaya çıkarabilmeleri, yaptıkları bu analizlerden elde ettikleri bilgileri de diğer karşılaştırılabilir öğretme-öğrenme durumlarına genişletebilmelidirler.

Öğretmen eğitimi faaliyetleri, öğretmenlerin eğitim konusu ile ilgili geliştirilebilir sonuçlar çıkarmasını sağlamalıdır: Öğretmen eğitimi faaliyetleri, öğretmenlerin derinlemesine analiz yoluyla çıkarımlar yapabileceği, konuyla ilgili bir dizi geliştirilebilir öğretme-öğrenme durumu içermelidir. Öğretmenler öğretme-öğrenme faaliyetinin dayandığı ilkeleri tam olarak anladıklarında öğrendiklerini genişletebileceklerdir.

Eğitim faaliyetlerinde, katılımcılara rahat bir ortamda öğrendiklerini uygulamaya koyma fırsatı verilmelidir: Öğretmenlerin yeni öğretme-öğrenme davranışlarını benimsemelerini sağlamak için, mikro öğretim veya akran öğretimi, ders planlaması gibi etkinliklerle öğrendiklerini denemek-uygulamak için fırsatlar sağlanmalıdır. Bu etkinlikler öğretmenin yeni fikirleri kavramaya yönelik ilk denemelerini risk içermeyecek şekilde sınıf dışında gerçekleştirmesine imkân tanır. Eğitim sırasında gerçekleştirilen uygulamaya dönük bu etkinliklerin bir sınav değil tüm öğretmenlerin paylaşabileceği ve birbirine destek olabileceği bir süreç olduğu belirtilmelidir.

Eğitim faaliyetleri katılımcılara bilgi ve fikirleri paylaşma fırsatları sunmalıdır: Öğretmen eğitimi faaliyetleri hem eğitimci ve öğretmenler arasındaki hem de öğretmenlerin kendi aralarındaki iş birliğini teşvik etmelidir. Katılımcılar genellikle eğitim çalışmalarına bol miktarda fikir, deneyim ve ortaya çıkan sorunların çoğunu çözmek için yeterli kaynakla

gelirler. Bu nedenle, eğitimler sırasında katılımcıların sahip olduğu bilgi ve deneyimlerin ortak soru ve sorunların çözümünde paylaşılmasına izin veren grup çalışması görevlerine vurgu yapılmalıdır.

Öğretmenlerin eğitim sonrasında okullarındaki uygulamaları takip edilerek gereken destek sağlanmalıdır: Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen davranışlarında istendik değişiklik meydana getirmesinin, bu çalışmaların devamlılığı ile mümkün olabilecek bir süreç olduğu unutulmamalı; çalışmalar sonrasında öğretmen uygulamalarının takibi sağlanarak hem gerektiğinde öğretmenlere uygulamalarında destek olunmalı hem de izleme sonuçlarına göre eğitimlerin yeniden yapılandırılması sağlanmalıdır.

2.2. Dünyadan Öğretmen Yetiştirme Örnekleri

Mesleki gelişim, öğretmenin hizmet öncesi dönemde henüz öğretmen adayı iken aldığı eğitimlerle başlayan, görev başındayken aldığı eğitimler ve katıldığı mesleki faaliyetlerle kariyeri boyunca süren bir yolculuktur. Bu bölümde seçilen ülkelerin hizmet içi eğitim uygulamaları tanıtılmadan önce bağlamın daha iyi anlaşılabilmesi için hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, işe alım koşulları ve öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü ve durumundan da söz edilmiştir.

Ülkelerin seçilmesinde Amerika Birleşik Devletleri'nde kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olarak faaliyet gösteren Eğitim ve Ekonomi Ulusal Merkezinin (The National Center on Education and the Economy [NCEE]) “yüksek performanslı eğitim sistemleri” listesi temel alınmıştır. Bu kuruluş bünyesinde yer alan Uluslararası Eğitim Karşılaştırma Merkezi (Center on International Education Benchmarking [CIEB]) tarafından Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütünc (OECD) yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verileri analiz edilerek, uygulamada en iyi performans gösteren ülkeler “yüksek performanslı eğitim sistemleri” olarak belirlenmektedir. Her PISA döngüsünde güncel veriler üzerinden belirlenen yüksek performanslı eğitim sistemleri, kuruluş tarafından “mükemmellik, eşitlik ve verimliliğe ulaşanlar” olarak tanımlanmaktadır. “En iyiler” listesinin oluşturulmasında PISA uygulanmasında test edilen matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri alanındaki genel başarının yanı sıra düşük sosyo ekonomik grupta yer alan öğrencilerden yüksek düzeyde performans gösterenlerin yüzdesi ve düşük performans gösteren öğrencilerin yüzdesi; performans seviyelerinin her öğrenci

için sürdürülebilir bir maliyetle sağlanıp sağlanmadığı da kriter olarak alınmaktadır (NCEE, 2021).

Aşağıda, Uluslararası Eğitim Karşılaştırma Merkezinin 2018 PISA sonuçları üzerinden yapılan son araştırmasına göre belirlenen “en iyi performans gösteren ülkeler” in hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarına dair bilgiler yer almaktadır:

2.2.1. Finlandiya

Finlandiya 2000 yılındaki ilk PISA uygulamasında katılımcı diğer ülkelerden daha iyi performans göstermiş, 2015 ve 2018 uygulamalarında her üç alanda da performansı düşmesine rağmen, üst sıralarda yer almaya devam etmiştir (CIEB, 2023a). Uluslararası karşılaştırmalı değerlendirme çalışmalarının en popülerleri sayılabilecek PISA araştırmasında Finlandiya’nın yakaladığı bu başarının altında yatan faktörler çok araştırılan ve hakkında çok yorum yapılan bir konu haline gelmiştir.

Finlandiya PISA 2003 ekibinin araştırmasına göre Fin öğrencilerin başarılı performansı; kapsamlı pedagoji, öğrencilerin kendi ilgi alanları ve boş zaman etkinlikleri, eğitim sisteminin yapısı, öğretmen eğitimi, okullar tarafından sağlanan öğrenme fırsatları, ebeveyn katılımı ve desteği ile öğrenmenin kültürel bağlamı olarak sıralanabilecek birbiriyle ilişkili faktörler ağına atfedilebilir görünmektedir (Välijärvi vd., 2007). Malaty’ a göre (2006) bu faktörler; hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin başarısı, öğretmenlik mesleği kültürü ve Finlandiya okul hayatının günlük gelenekleri olarak sıralanmaktadır. Sahlberg’e (2010) göreyse Finlandiya’nın başarısını en çok etkileyen temel unsur “mükemmel öğretmenler”dir. Kısacası öğretmenler, dolayısıyla da öğretmen eğitiminin başarısı Finlandiya’nın PISA başarısını şekillendiren faktörler arasında yer almaktadır.

Finlandiya’da -diğer birçok gelişmiş liberal ülkeye göre- öğretmenlik, statüsü oldukça yüksek ve saygın bir meslek olarak görülmekte, liseli gençlerle yapılan kamuoyu araştırmaları sonuçları öğretmenliğin gençler arasında en popüler meslek olduğuna işaret etmektedir (Sahlberg, 2010; Simola, 2005). Öğretmenliğin gençler arasındaki popülerliğinin yüksekliği oranında mesleğe giriş koşullarının zorlayıcı olduğu söylenebilir.

Tarihsel olarak bakıldığında, sınıf öğretmenliği programlarına başvuran her on kişiden yalnızca biri kabul edilmektedir; günümüzde bu sayı biraz artmış olsa da, kabul oranları hala oldukça zorlayıcıdır. Alan öğretmenliği programlarına (ortaokul ve lise) başvuranların ise - alanın seçiciliğine bağlı olarak- yüzde 40'a kadarı kabul edilmektedir. Finlandiya, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarına iki aşamalı bir değerlendirme sistemi ile öğrenci almaktadır. İlk aşamada adaylar lise notlarına, müfredat dışı etkinliklerine ve lise sonunda yapılan üniversite giriş sınavı puanlarına göre değerlendirilmektedir. Sınıf öğretmenliği programlarına başvuran adaylar için üniversite sınavına alternatif olarak, eleştirel düşüncüyü ve eğitim bilimleri bilgisini değerlendiren “Vakava giriş sınavı” da uygulanmakta, adayların bu sınavların herhangi birinden oldukça yüksek puanlara sahip olmaları beklenmektedir. Bu ilk aşamayı geçen adaylar daha sonra sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gözlemlendiği bir uygulamaya ve adayların öğretmenliğe başvurma nedenlerini içeren kişisel bir görüşmeye katılırlar. Bu aşamaları geçebilen, öğretmenlik konusunda net bir yeteneğe ve mesleğe bağlılığa sahip adaylar öğretmen eğitimi programlarına kabul edilirler (CIEB, 2023a; Kansanen, 2003; Sahlberg, 2010).

Alan öğretmenleri için seçim prosedürü, ilke olarak sınıf öğretmenleri ile aynıdır. Ancak sınıf öğretmeni adayları eğitimlerine bir öğretmen eğitimi programında başlarken alan öğretmeni adayları, seçtikleri alanda eğitim veren fakültelerde eğitime başlarlar ve sonrasında eş zamanlı olarak eğitim bilimleri alanında eğitim görürler (Kansanen, 2003). Finlandiya’da sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının süresi beş yıl, alan öğretmenliği programlarının süresi ise beş ila altı yıldır ve her iki grup da yüksek lisans derecesine sahip olarak mezun olurlar. Üç yıllık bir eğitim süresine sahip olan okul öncesi ve anaokulu öğretmenliği programları ise lisans düzeyinde eğitim vermektedirler (CIEB, 2023a).

Öğretmen yetiştirme programlarına oldukça seçici ve rekabetçi bir dizi prosedürle yetenekli ve motivasyonu yüksek ve öğrencilerin kabul edilmesi, Finlandiya’nın hizmet öncesi öğretmen eğitiminin başarısını sağlayan unsurlardan biridir (Malaty, 2006). Yetenekli ve yüksek motivasyonlu gençlerin öğretmenlik programlarını tercih etmelerinde ise öğretmenlik mesleğinin Fin toplumundaki görece yüksek sosyal prestiji, okullarda mesleki özerkliğin varlığı ve topluma ve kamu yararına hizmet gibi faktörler etkili olmaktadır. Öğretmen maaşları diğer tüm mesleklerle değerlendirildiğinde ulusal ortalama maaş düzeyine yakındır. Bu nedenle ücret faktörü gençlerin öğretmenliği tercih sebeplerinden biri olarak görülmemektedir (Sahlberg, 2010).

Finlandiya'nın hizmet öncesi öğretmen eğitiminde araştırma temelli eğitim ve okullarda uygulamalı eğitim olarak iki unsur öne çıkmaktadır (Kansanen, 2003; Sahlberg, 2011). Fin hizmet öncesi öğretmen eğitimi, her öğretmenin mesleki kişiliğini dengeli bir şekilde geliştirmeyi amaçlar. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmen eğitimi; eğitim teorisi, pedagojik içerik bilgisi ile konu öğretimi ve uygulamasından oluşan üç geniş bileşen üzerine kurulmuştur. Bu bileşenler karşılıklı etkileşim içinde araştırmaya dayalı bir yaklaşımla düzenlenmiştir. Araştırma yöntemlerine ilişkin sistematik dersler, öğrenimin başında verilmekte ve süreç her öğrencinin hazırlaması gereken bir yüksek lisans tezi ile sonuçlanmaktadır. Sınıf öğretmenleri tezlerini eğitim bilimleri alanında hazırlarlarken, alan öğretmenleri kendi ana dallarında bir konu seçerler. Her durumda, öğretmen eğitiminin akademik düzeyi ilkokuldan liseye kadar öğretmenlik yapacak tüm öğretmenler için aynıdır. Araştırmaya dayalı öğretmen eğitiminin amacı, günlük veya sezgisel tartışmaya ek olarak rasyonel tartışmaya dayalı eğitim kararları verme becerisi kazandırmak; öğretmenin öğretimde ve kendi eğitim kararlarını vermede araştırma yeterliliklerini kullanabilmesini sağlamaktır (Kansanen, 2003).

Fin hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bir diğer önemli unsuru ise okullarda uygulamalı eğitimidir. Temel fikir, çalışmalar sırasında teorik yönleri pratikle bütünleştirmek; temel ilke ise öğretmenlik uygulamasına mümkün olduğunca erken başlamaktır. Program boyunca adaylar, temel öğretmenlik uygulamasından ileri düzey uygulamaya ve ardından son uygulamaya geçerler. Bu aşamaların her biri sırasında öğrenciler deneyimli öğretmenlerin verdiği dersleri gözlemler; danışman öğretmenler tarafından gözlemlenirken öğretim pratiği yapar ve farklı öğrenci gruplarına ders anlatırlarken danışman öğretmenler, öğretmen eğitimi bölümü profesörleri ve öğretim görevlileri tarafından değerlendirilirler. Başlangıçta öğretmen adayları farklı yaşlardaki öğrencileri, onların grup üyesi olarak rollerini ve farklı sınıflardaki öğretim sürecine dair etkileşim yollarını gözlemlerler. Sonrasında ise öğretimin içeriği kademeli olarak farklı konulara, öğretim yöntemlerine ve öğretimin tüm yönlerine genişletilir. Her öğretmenlik uygulaması dönemi, öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarında ihtiyaç duyacakları bilgileri edinebilmeleri amacıyla ayrıntılı teorik çalışmalarla birleştirilir. Tüm uygulama dönemleri boyunca, öğretmen yetiştirme programının nihai amacı olan özerk bir öğretmen kişiliği geliştirebilme hedeflenir (Kansanen, 2003; Sahlberg, 2011).

Öğretmenlik uygulaması deneyimleri, hizmet öncesi öğretmen eğitimi süresinin yaklaşık yüzde 15 ila 25'ini oluşturur. Bu çalışmanın çoğu, devlet okullarıyla aynı müfredat ve uygulamalara sahip, üniversiteler tarafından yönetilen öğretmen yetiştirme okullarında tamamlanır. Öğretmen adayları bunun yanında devlet okulları olan belirli belediye okullarında da uygulama yaparlar. Öğretmenlik uygulaması eğitimlerinin yapıldığı okulların profesyonel personel gereksinimleri daha yüksektir ve danışman öğretmenlerin öğretmen adaylarıyla çalışmak için yeterli olduklarını kanıtlamaları gerekir (Sahlberg, 2011).

Eğitim fakültelerini bitiren aday öğretmenlerin atanmasıyla ilgili merkezi bir sistem mevcut değildir. Öğretmen seçimi, atanması ve istihdamında yetki ve sorumluluk eyaletlere ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. Her bir yerel otorite öğretmen atanmasından hangi organlarının sorumlu olduğuna kendisi karar verir. Bu karar organları eğitim komitesi veya başka bir eşdeğer komite, belediye kurulu, okul kurulu veya- özellikle geçici ve kısa süreli vekil öğretmenler söz konusu olduğunda – okul müdürü olabilmektedir. İşe alım açık bir süreçtir ve boş pozisyonlar gazetelerde, mesleki dergilerde ve ilgili web sitelerinde ilan edilir. Öğretmen seçimi için belirlenmiş olan karar vericiler seçim prosedürünün bir parçası olarak uyulması gereken kriterleri belirlerler. Bu karar organlarına dayatılan seçim kriterleri yoktur; her bir görev için hem nitelikli hem de uygun kişiyi seçmek hedeflenir. Çoğu okul türü için, öğretmenlik nitelikleri “Eğitim Personelinin Nitelikleri Hakkındaki Kararnamede” belirtilmiştir. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı personelinin nitelikleri, “Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımına İlişkin Hükümet Kararnamesi” ile düzenlenir (Education Information Network in the European Community [Eurydice], 2023a).

Finlandiya'da öğretmen mesleki gelişimi giderek artan bir şekilde öğretmen eğitiminin sürekliliği açısından ele alınmaktadır. Hizmet öncesi dönem, hizmet içi eğitimin üzerine inşa edilebileceği temeli oluşturmaktadır (Niemi, 2015: 281). Öğretmenlerin mesleki gelişim-hizmet içi eğitim faaliyetlerini düzenleyen özel bir mevzuat ve sistematik hizmet içi öğretmen eğitimi bulunmamakta, mesleki gelişim gereklilikleri yerel yönetimlere göre farklılık göstermektedir. Ulusal hükümet her belediyenin her yıl en az üç günlük zorunlu hizmet içi eğitimi finanse etmesini şart koşmaktadır, ancak bu şartın yorumlanması büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Benzer şekilde, hükümet öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimin türünü veya içeriğini düzenlememekte ancak ulusal öncelikler için hizmet içi eğitimi finanse etmektedir (CIEB, 2023a). İşverenler tam zamanlı olarak çalışan tüm öğretmenleri hizmet içi eğitime atama hakkına sahiptirler. Ayrıca toplu sözleşmeye uygun

olarak hangi eğitim programlarının ve eğitim biçimlerinin hizmet içi eğitim statüsünde sayılacağına da karar verirler. İşveren tarafından finanse edilen hizmet içi eğitimler çalışma saatlerinde gerçekleşir. Bu tür bir eğitim, bireysel olabildiği gibi veya bir okul veya belediyedeki tüm öğretim personeli için de olabilir. Mesleki gelişim için birincil sorumluluk işverenlere ait olsa da öğretmenler de mesleki beceri ve uzmanlıklarını geliştirme konusunda sorumluluk sahibidirler (Eurydice, 2023b).

Öğretmenler, ilgili tüzük ve toplu sözleşmelere göre yılda üç gün hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmakla yükümlüdürler (Niemi, 2015: 284). Finlandiyalı öğretmenler, mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim hizmetlerinin bilinçli ve eleştirel tüketicileridir (Sahlberg, 2007). Mesleki gelişim faaliyetlerine katılım, öğretmenlere maaş artışı veya terfi gibi resmi faydalar sağlamamaktadır (Eurydice, 2023b). Ancak TALIS (Teaching and Learning International Survey) verileri, Finlandiya’da ortalama bir öğretmenin, herhangi bir mali teşvik olmamasına rağmen, yılda yedi gününü yani resmi olarak gerekli olandan fazlasını mesleki gelişim için harcadığını göstermektedir (CIEB, 2023a). Bu nedenle temel motivasyonun, mesleki gelişim, kişinin kendi bilgi ve yeterliliklerini güncellemesi ve yenilemesi ile mesleki iyilik hali olduğu söylenebilir.

Hizmet içi eğitim etkinlikleri yerel yönetimlere göre farklılık göstermektedir. Bazı belediyeler büyük, çok okullu eğitim etkinlikleri düzenlerken bazıları hizmet içi eğitim programları düzenlemeyi okullara bırakmaktadır. Üniversitelerin sürekli eğitim birimleri, mesleki öğretmen eğitimi kolejleri, üniversitelerin öğretmen eğitimi bölümleri, öğretmen eğitimi okulları, yaz üniversiteleri ve çeşitli özel kuruluşlar gibi farklı türlerde eğitim merkezleri de mesleki gelişime yönelik etkinlikler düzenlemektedirler (Eurydice, 2023b). Öğretmenler gönüllü olarak bu eğitimlere katılmaya ve mesleki olarak kendilerini geliştirmeye istekli olsalar da düzenli ve sistematik hizmet içi öğretmen eğitimine de ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Kansanen, 2003).

2.2.2. Singapur

1965'te bağımsızlığını kazanmış küçük bir ada ülkesi olan Singapur, son yarım yüzyıldır eğitimde uluslararası kulvarda büyük ilerleme göstermiştir. 2009 yılında, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA) ilk katılımında Singapurlu öğrenciler her üç alanda da en iyi performans gösterenler arasında yer aldılar. 2015 yılındaki uygulamada ise

ülke her üç alanda da dünya birincisi olmuştur; 2018'de ise dört Çin eyaletinin gerisinde kalsa da Singapur tüm alanlarda diğer tüm ulusları geride bırakarak en üstte yer almaya devam etmiştir. Ayrıca PISA uygulamasına katılan OECD ülkeleri arasında düşük performans gösteren öğrenci yüzdesinin az oluşu; yüksek performans gösteren düşük sosyo-ekonomik statüye sahip öğrenciler de dahil olmak üzere öğrenci performansının üst sıralarda yer alması ve dezavantajlı sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilerinin yüzde onunun, OECD ortalaması olan yüzde üçe kıyasla en iyi performans gösteren grupta yer almasıyla öne çıkmaktadır (CIEB, 2023b).

Singapur eğitim sistemi merkezi bir yapıya sahiptir; karar, planlama, yürütme ve denetim süreçlerinden Eğitim Bakanlığı sorumludur. "Her Okul İyi Bir Okul" başlığıyla ortaya konan reform dizisinde Singapur eğitim sisteminin öncelikleri; tüm okulların öğrencileri için özelleştirilmiş programlar geliştirmek için yeterli kaynaklara sahip olmasını sağlamak, yeniliği teşvik etmek, okullar ve topluluklar arasındaki ortaklıkları teşvik etmek, öğretmenler için mesleki standartları yükseltmek olarak ifade edilmektedir (CIEB, 2023b).

Öğretmenlik mesleği, Singapur halkı nezdinde yüksek bir sosyal statüye ve saygınlığa sahiptir. Bunu yanında maddi olarak da tatmin edici bir konumdadır: Öğretmenler için başlangıç maaşları, kamu hizmetindeki diğer mesleklerle (örneğin mühendisler) karşılaştırılabilir düzeydedir ve yılların deneyimi ile de artar. Öğretmen adayları eğitimleri süresince, kitap ve dizüstü bilgisayarlar için ödenen fonlarla birlikte aylık burs alırlar ve öğrenim ücretleri Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanır. Adaylara mezuniyet sonrası hemen devlet memuru olarak işe başlama güvencesi sunulur. Tüm bu nedenler öğretmenlik mesleğinin Singapur'da oldukça cazip bir meslek olmasına sebep olarak gösterilebilir. Okullardaki çalışma koşulları da mesleğin cazibesine katkıda bulunmaktadır. Eğitim Bakanlığı hem yurtiçinde hem de yurtdışında burs ve eğitim izni için fon sağlayarak öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemelerini ve çok boyutlu öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Bireyleri öğretmenliğe çeken bu politikalar aynı zamanda onları meslekte tutmaya da yardımcı olmaktadır: Singapur'da öğretmenlerin istifa oranı yüzde 3'ün altındadır ve bu oran uluslararası standartlara göre oldukça düşüktür (NCEE, 2016a).

Singapur eğitim sisteminde öğretmenlerin işe alınması, eğitimi, sertifikasyonu, atanması ve görevlendirilmesine yönelik tüm süreçler Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Eğitim Bakanlığı bu süreci okullar ve ülkede hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurum

olan Ulusal Eğitim Enstitüsüyle (NIE) iş birliği halinde yürütür. Tüm ilk ve orta öğretim öğretmenlerinin eğitildiği NIE, ülkenin yükseköğretimdeki en prestijli kurumlardan biri olan Nanyang Teknoloji Üniversitesi bünyesinde yer almaktadır (Tan vd., 2007).

NIE'nin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları, ilköğretim, ortaöğretim veya yüksekokul seviyelerinde öğretmenlik için üç farklı öğretmen yetiştirme programı sunmaktadır. Diğer yandan bu programlar, farklı eğitim geçmişlerine sahip öğretmen adaylarına göre de ayrıca çeşitlilik göstermektedir (NIE, 2023a; Lim, 2014):

- İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde görev almak üzere öğretmen yetiştiren 2 yıllık Eğitim Diploması programı: Bu program, derecesiz iki yıllık bir programdır. Ortaöğretim bitiminde (12. Sınıf) yapılan Singapur-Cambridge Genel Eğitim Sertifikası İleri Düzey (GCE A-Level) sınavını geçerek A (Advanced-ileri) seviye sertifika sahibi olan adaylar, Politeknik diploması sahibi adaylar ve Uluslararası Bakalorya (IB) diploması sahibi adaylar bu programa başvurabilmektedir.
- İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde görev almak üzere öğretmen yetiştiren 4 yıllık Lisans programları: Ortaöğretim bitiminde (12. Sınıf) Singapur-Cambridge Genel Eğitim Sertifikası İleri Düzey (GCE A-Level) sınavını geçerek A (Advanced-ileri) seviye sertifika sahibi olan adaylar, Politeknik diploması sahibi adaylar ve bir “Eğitim Diploması” programından mezun olan adaylar bu programa başvurabilmektedir.
- İlköğretim, ortaöğretim ve yüksekokul düzeyinde görev almak üzere öğretmen yetiştiren 16 aylık ve 2 yıllık Lisansüstü eğitim programları: Bu programa başvurabilmek için adayların öğretmenliğe esas olan konu alanı ile ilgili lisans derecesine sahip olmaları gerekir.

Program özelliklerine göre belirtilen akademik nitelikleri taşıyan adaylar mülakata alınırlar. Mülakatta adayların; öğretmen olma isteği, başkalarıyla iletişim kurabilme becerisi, özgüven, liderlik nitelikleri, yaratıcılık-yenilikçilik özellikleri, rol model olabilme durumu gibi çeşitli nitelikleri hakkında değerlendirmelerde bulunulur. Süreç sonunda bir öğretmen eğitimi programına kabul edilen adaylar için iki seçenek bulunmaktadır. Bunlardan ilki ve en yaygın olanı; öğretmen adaylarının devlet memuru sayıldıkları, eğitim ücreti ödemedikleri ve eğitimleri boyunca maaş aldıkları seçenektir. Bu seçenekte adaylar,

mezuniyet sonrasında devlet okullarına atanırlar ve üç ila dört yıl arasında değişen zorunlu hizmet görevlerini yerine getirirler. Diğer seçenekte ise adaylar öğrenim ücretlerini kendileri karşılarlar, herhangi bir zorunlu hizmet görevleri bulunmaz, mezuniyet sonrası hemen atanma garantileri yoktur ve mülakatla atamaları yapılır (NIE, 2023a; Tan vd., 2007).

Singapur’da hizmet öncesi öğretmen eğitimi, 2009 yılında ortaya konan ve ülkenin öğretmen yetiştirme anlayışına çerçeve sunan “21. Yüzyıl için Öğretmen Eğitimi Modeli” rehberliğinde yürütülmektedir. Model; problem çözen, eleştirel düşünen ve topluma katkıda bulunan öğrenciler yetiştirmede öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu değerleri, becerileri ve bilgileri ortaya koyarak onları 21. yüzyıl öğretiminin çoklu rollerini yerine getirebilen, özerk düşünen profesyoneller olarak hazırlamayı amaçlamaktadır (NCEE, 2016a). Modelde Eğitim Bakanlığı, NIE ve okullar, öğretmen eğitiminin ana paydaşları olarak ele alınmakta; teori-uygulama bağıını güçlendirmede öğretmen yetiştiren kurumlar ile okullar arasındaki iş birliği önemli görülmektedir. Model ayrıca öğretmen eğitiminin temel unsurları olarak bilgi-beceri ve değerler, öğretmen yeterlikleri, teori uygulama bağlantısı, pedagojik altyapı, değerlendirme ve mesleki gelişim bütünsel bir şekilde geliştirmeye çalışır (NIE, 2010).

NIE’nin “21. Yüzyıl için Öğretmen Eğitimi Modeli” eğitim programı, konu alanı bilgisi, eğitim bilimleri; öğretim yöntemleri ve değerlendirme, bilgi ve iletişim teknolojisi; dil öğretimi ve akademik anlatım becerileri, araştırma becerileri; memuriyet bilgisi ve staj içeriklerinden oluşur (NCEE, 2016a; Tan vd., 2007). Staj süresi, 16 aylık lisansüstü programları için iki okul döneminde toplam 14 hafta; 2 yıllık lisansüstü programları ve 2 yıllık diploma programları için iki okul döneminde toplam 15 haftadır. 4 yıllık lisans programları için ise dört okul döneminde toplam 22 haftalık bir çalışma süresini kapsar. Staj eğitimi, aşamalı olacak şekilde tasarlanmıştır ve her bir aşama, adayların öğretim yeterliliklerini kademeli olarak geliştirmek üzere yapılandırılmıştır. Bu aşamalar okul deneyimi, öğretim asistanlığı ve öğretim uygulamaları 1 ve öğretim uygulamaları 2 olarak dört bölümden oluşmaktadır (NIE, 2023b).

Adayın hizmet öncesi eğitiminin ilk yılının sonunda başlayan okul deneyimi dersleri, öğretmen adaylarına sınıfın ve okul ortamının gerçeklerini tanıtmak amacını taşıyan gözlem deneyimleri içerir. Öğretmen adaylarının bu ziyaretlerde NIE'ye döndüklerinde derslerinde kullanacakları gözlem verilerini toplamaları gerekmektedir. İkinci yılda 5 haftayı kapsayan öğretim asistanlığı, öğretmen adaylarının iş birliği yaptıkları danışman öğretmenler ve diğer

deneyimli öğretmenler tarafından yürütülen dersleri gözlemlemelerine ve bunlar üzerinde düşüncelerine olanak tanır. Danışman öğretmenin derslerinin planlamasına, sınıf kaynaklarını hazırlamasına ve öğrencileri yönetmesine yardımcı olarak uygulamalı deneyim kazanırlar. Bu süre boyunca, öğretmen adayları NIE fakülte danışmanlarına haftalık düşünceler yazıp sunarlar. Son uygulama görevi olan “öğretmenlik uygulaması 2”, birçok bağlamda ana uygulama görevidir ve 10 hafta sürmektedir. Bu son stajın temel amacı, öğretmen adaylarının mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin sahip olması gereken planlama, kaynak geliştirme, ders anlatma, sınıfı etkili bir şekilde yönetme ve öğretmenlerin mezun olduktan sonra üstlendikleri daha geniş rol ve sorumlulukları yerine getirme gibi tüm öğretmenlik yetkinliklerini kazanmalarını sağlamaktır. Bunlar arasında müfredat dışı faaliyetler yürütmek, toplantılara katılmak ve okul etkinliklerine dahil olmak yer almaktadır. Öğretmen adaylarının tüm dersleri kendi başlarına vermeleri beklenir ve önce gayri resmi olarak, daha sonra da resmi olarak gözlemlenir ve değerlendirilirler (NIE, 2010).

Mezuniyet sonrası, tüm aday öğretmenler, Singapur Öğretmenler Akademisi tarafından yönetilen ve Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen iki yıllık bir göreve başlama programına katılırlar. Bu dönemde derslere katılmak ve eğitimli bir danışmanla çalışmak için ders verme yükleri azaltılır (CIEB, 2023b).

Singapur, öğretim kalitesini devam ettirmek ve geliştirmek amacıyla önemli yatırımlar sağlamaktadır. Ulusal Eğitim Enstitüsü, okullar veya Eğitim Bakanlığının ilgili bölümleri tarafından belirlenen eğitim ihtiyaçlarına dayalı olarak kurslar ve çalıştaylar düzenlemek için Eğitim Bakanlığı ile iş birliği içinde çalışmaktadır. Tüm öğretmenler devlet tarafından finanse edilen yılda 100 saatlik ücretli mesleki gelişim hakkına sahiptir. Öğretmenlere ayrıca mesleki gelişimlerine yardımcı olacak etkinliklere veya araçlara yatırım yapmalarını sağlamak için öğrenme ve gelişim programı kapsamında parasal kaynaklar sağlanmaktadır. Eğitim Bakanlığı, resmi mesleki gelişim olanaklarının çoğunu yönetmekte; öğretmenlerin görev başında da eğitimlerinin sağlanması ve mesleki gelişimin benimsenmesini teşvik etmek için çok yönlü bir yaklaşım kullanmaktadır. Singapur, öğrenciler gibi öğretmenlerin de 21. yüzyılda farklı öğrenme ihtiyaçları olduğundan hareketle, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için farklı yollar sağlamak üzere hazırlanmış “kapsamlı bir çerçeveye” sahiptir. Öğretmen Gelişim Modeli (Teacher Growth Model-TGM) olarak adlandırılan bu çerçeve, Singapurlu öğretmenleri kariyerleri boyunca sürekli öğrenmeye istekli kılmayı hedeflemekte ve yetkinliklerini geliştirmelerini sağlamak için kapsamlı bir yaklaşım

sunmaktadır. Model, öğretmenlerin kendi bilgi ve becerilerine uygun ve kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğrenmelerini planlayabilmelerine olanak tanıyarak öğrenme ve gelişimlerini sahiplenmelerini sağlamaktadır. Öğrenme ve gelişim; kurslar, mentorluk, e-öğrenme, yansıtıcı uygulama ve araştırmaya dayalı uygulama gibi çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir. Bu model kapsamında Singapur'da görevdeki öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik uygulamalar şu şekilde sıralanabilir (Chew, 2016; NIE, 2010; Ng ve Low, 2017; Seng, 2018):

Akademiler ve Mesleki Gelişim Etkinlikleri: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemli bir kısmı yükseköğretim kurumları ve Singapur Öğretmenler Akademisi gibi öğretmen akademileri tarafından yürütülen kısa kurslara, seminerlere, atölye çalışmalarına ve konferanslara katılımları yoluyla gerçekleşmektedir. 2010 yılında kurulan Singapur Öğretmenler Akademisi, öğretmenler için öğretmen liderliğinde mesleki öğrenim sağlamayı amaçlamaktadır. Akademi, çeşitli mesleki öğrenme kursları ve etkinlikleri, öğrenme toplulukları, kaynakları ve uzmanlık sunan öğretmen ağları aracılığıyla "öğretmenler tarafından öğretmenlere" mesleki fırsatlar sağlamaktadır. Akademi bunun için öğretmenlerle birlikte çalışır ve okullarla bağlantı kurar. Okullar ise öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına katılmaları ve kıdemli öğretmenlerin akranlarını desteklemeleri için zaman çizelgeleriyle belirlenmiş dönemler oluşturarak öğretmenler arasında öğrenme ve paylaşım için zaman ayarlarlar.

Akademinin çalışmaları, öğretmenleri öğretim uygulamalarında yetiştirmek ve desteklemek amacıyla kurulmuş; öğretim konusu, öğretmen rolü ve ilgi alanına göre gruplandırılmış çeşitli öğrenme toplulukları yoluyla yürütülür. Öğretmenlerin oluşturduğu bu gruplar, alanlarında en iyiler arasında kabul edilen okul öğretmenlerinden oluşan çekirdek bir ekip veya Eğitim Bakanlığı ve Ulusal Eğitim Enstitüsünden uzmanlar tarafından yönetilir. Farklı okullardan öğretmen ekipleri, uygulamalarını incelemek ve yansıtmak için iş birliği içinde çalışır ve birbirlerinden öğrenirler. Bu çalışmalarda amaç, bir bütün olarak öğretim topluluğunun ekip çalışması ve yansıtıcı uygulama yoluyla diğer öğretmenlerin mesleki uzmanlığını toplu olarak yükseltmesidir.

Singapur Öğretmenler Akademisinden başka, Eğitim Bakanlığı, 2011'de konuya özel mesleki gelişimi desteklemek için akademiler ve dil merkezleri de kurmuştur: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Akademisi, Singapur Sanat Akademisi, Singapur İngiliz Dili Enstitüsü,

Singapur Malay Dil Merkezi, Singapur Çin Dili Merkezi ve Umar Pulavar Tamil Dil Merkezi. Bu akademiler, giderek daha fazla sayıda öğretmenin meslektaşları için mesleki eğitim konusunda çalışmasını ve liderlik etmesini sağlayarak Singapur'da öğretmen liderliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Okul Düzeyinde Mesleki Gelişim Etkinlikleri: Okul düzeyinde öğretmenlere yeni ve daha iyi öğretim yöntemlerini paylaşma ve iş birliği yapma fırsatları sunulur. Örneğin, Singapur okullarının büyük çoğunluğunda hayata geçirilmiş olan okul mesleki gelişim toplulukları içinde öğretmenlere ders planı geliştirmeleri, öğretim materyallerini, öğretim stratejilerini ve değerlendirme uygulamalarını iyileştirmeleri için imkân sağlanmaktadır. Singapur Öğretmenler Akademisi bu çalışmalara öğretim kaynakları ve öğretim liderliği sağlayarak okullardaki mesleki gelişim topluluklarını desteklemektedir. Diğer yandan okullarda yerleşik mesleki öğrenme uygulaması kurumsallaşmıştır. Her okulda, okul temelli öğrenme kavramını aşmak için öğretmenlere koçluk yapmak ve gelişimlerine liderlik etmekle görevli bir grup kıdemli ve uzman öğretmen bulunmaktadır.

Öğretmenler öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek için, öğretim yöntemlerine yönelik araştırma ve yenilik projelerinde de yer almaktadırlar. Okullar, öğretmenlerin bu projelerini tartışmak ve uygulamak amacıyla grup olarak bir araya gelmeleri için yapılandırılmış zaman ve araştırma yetkinliklerini geliştirmelerini kolaylaştırmak için de iç ve dış eğitim uzmanlarından destek sağlamaktadır. Aynı zamanda okullar, öğretmenlere kendi öğretimleri üzerine eylem araştırması yapmalarını ve öğrendikleri çerçevesinde öğretim stratejilerini aktif olarak gözden geçirmelerini sağlayarak, öğretmenler arasında bir sorgulama kültürü tesis etmek için de ortam oluşturmaktadır. Bu araştırmaların bulguları ayrıca bölüm ve okul düzeyinde ve yerel ve uluslararası konferanslarda paylaşılmaktadır.

Bireysel Yönelimli Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Desteklenmesi: Öğretmenlerin mesleki gelişim planlamasını desteklemek ve öğretmenlik kariyerleri boyunca sürekli öğrenme ve gelişmeye teşvik etmek için geliştirilmiş olan “Öğretmen Gelişim Modeli” (Teacher Growth Model-TGM) öğretmenleri sürekli öğrenme ve gelişim içinde olan profesyoneller olarak kabul ederek mesleki ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına yönelik öğrenmelerini planlama esnekliği ve özerkliği sağlamaktadır. Görevdeki her öğretmenin kariyeri boyunca sürekli mesleki gelişimine destek olmak üzere Eğitim Bakanlığınca sunulan burs ve sponsorluk programları mevcuttur. Bunlar, konu içeriği bilgisini derinleştirmek veya pedagojik

becerileri geliştirmek için atölye çalışmaları ve kısa kurslar, öğretim uygulamalarının paylaşılması için konferans ve seminer katılımı ve deneyimleri genişletmek için ücretli izinleri içerir. Diğer yandan bu kapsamda öğretmenler, yüksek lisans veya doktora düzeyinde eğitim almaları için sunulan çeşitli sponsorluk programları ile mesleki gelişim için teşvik edilmektedir. Eğitim Bakanlığının 2005 yılında uygulamaya koyduğu Mesleki Gelişim Sürekliği Modeli sponsorluk programı buna örnek olarak verilebilir. Bu modelle görevdeki öğretmenlerin yarı zamanlı olarak lisansüstü mesleki çalışmaları sürdürmeleri amaçlanmış; Eğitim Bakanlığı-Ulusal Eğitim Enstitüsü iş birliği ile öğretmenlerin değerler, beceri ve bilgi alanlarındaki mesleki ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış çok çeşitli yüksek lisans düzeyinde program ortaya konmuştur.

Bunların yanında, kariyer basamakları da Singapur'un öğretmen geliştirme stratejisinin önemli bir bileşenidir. Kariyer basamakları, öğretmenlerin yeni roller ve sorumluluklar üstlenirken meslekte kalabilmelerini sağlar ve akranlar arası mentorluk, iş birliği, koçluk ve gelişim sistemleri için yapı sağlar. Ayrıca kariyer merdiveni, program geliştirmenin öğretmeyi ve öğrenmeyi en iyi bilenler tarafından yönetilmesini de garanti eder. Bu nedenlerden dolayı, kariyer basamakları yalnızca Singapur'un öğretmenleri işe alma ve meslekte tutma stratejisi olarak değil, aynı zamanda mesleki gelişim stratejilerinin ve genel öğretim ve öğrenmeye yaklaşımının da temel bir unsuru olarak yer almaktadır (CIEB, 2023b).

2.2.3. Hong Kong

Hong Kong, 2000 yılında yapılan ilk PISA uygulamasından itibaren sonuçlara göre yapılan sıralamalarda üst sıralarında yer almıştır. 2003 yılındaki uygulamada matematik alanında ilk sırada yer alan ülke 2018'de fen alanındaki sıralaması biraz gerilemesine rağmen, PISA listelerinin üst sıralarında yer almaya devam etmiştir. Hong Kong'un PISA uygulamasındaki performansı, OECD ortalamasından çok daha düşük olan ve sosyo-ekonomik durumla açıklanan PISA puanlarındaki değişkenlik yönünden, dünyadaki en adil performanslar arasında yer almaktadır. Ayrıca, uygulamaya katılan öğrencileri içinde düşük performans gösteren dezavantajlı öğrencilerin oranına bakıldığında en düşük; iyi performans gösterenler arasında yer alan en düşük sosyo-ekonomik gruptan gelen öğrenciler olarak tanımlanan dirençli öğrencilerin oranına bakıldığında da en yüksek yüzdelik dilimlerinden birine sahiptir (CIEB, 2023c).

Hong Kong'da eğitim sistemi, eğitim politikalarını, programlarını ve mevzuatını formüle eden, geliştiren ve gözden geçiren Eğitim Bürosu (EDB) tarafından denetlenmektedir. Eğitim Bürosu, okul öncesi eğitimden lise sonrası eğitime kadar eğitim politikalarının, programlarının ve mevzuatının geliştirilmesinden, gözden geçirilmesinden ve uygulanmasından sorumludur (Bautista vd., 2022). Eğitim Bürosunun okul gelişimi ve iyileştirme konusunda liderlik eden, müfredat reformları gibi çalışmaların uygulanmasını destekleyen ve öğretmen iş birliği için bölgesel fırsatlar sunan dört “Bölgesel Eğitim Ofisi” bulunmaktadır (CIEB, 2023c).

Öğretmenlik, Hong Kong'da saygın bir meslektir. Profesyonel ve etik değerlere sahip bir öğretim gücü, Hong Kong'un eğitimdeki başarısının anahtarı olarak görülmektedir (Education Brueau, 2022).

Birçok Asya ülkesinde olduğu gibi Hong Kong da öğrencilerin ve ebeveynlerin öğretmenlere saygı duyma geleneğine sahiptir ve öğretmenlik, öğretmenlerin benzer mesleklerde çalışan kişilerin maaşlarıyla kıyaslandığında iyi bir maaş aldığı, nispeten yüksek statülü bir meslek olarak derecelendirilir (Lee, 2013). Başlangıç maaşları eğitim düzeyi, öğretmen hazırlığı ve deneyim yılına göre belirlenir (CIEB, 2023c). Hong Kong'da öğretmenlik yapabilmek için, öğretmenlik eğitimi almış olmaya ilişkin şart ya da resmi bir zorunluluk bulunmamaktadır (Lee, 2013: 174). Bir okulda öğretmenlik yapmak isteyen herhangi bir kişi, ilgili yönetmelik uyarınca lisanslı öğretmen veya ruhsatlı öğretmen olarak Eğitim Bürosuna kayıt yaptırmış olmalıdır. Lisanslı öğretmenler, lisans ya da yüksek lisans düzeyinde öğretmenlik eğitimi almış, yönetmelikte belirtilen onaylı öğretmen niteliklerine sahip kişilerdir; ruhsatlı öğretmenler ise yalnızca akademik nitelikleri taşırlar ve belirli okullarda belirli konuları/dersleri öğretme iznine sahiptirler. İlk, orta veya lise sonrası eğitim veren bir okulda ruhsatlı öğretmen olabilmek için gerekli olan asgari akademik nitelik, en az ön lisans düzeyinde bir diplomaya sahip olma olarak belirlenmiştir. Ayrıca, kişinin öğretmesi gereken konu (lar)ı öğretebileceğine dair belge ve kanıt sunması da istenmektedir (Education Brueau, 2023a).

Son yıllarda Hong Kong, öğretim gücünün kalitesini ve sosyal statüsünü önemli ölçüde artırmıştır. EDB tarafından benimsenen stratejilerden bazıları öğretmen eğitimi programlarının güçlendirilmesi, daha yüksek kabul koşullarının belirlenmesi ve güçlü bir öğretmen mesleki gelişim altyapısının oluşturulmasıdır (Bautista vd., 2022). Örneğin, 2004-

2005 akademik yılından itibaren, Eğitim Bürosuna öğretmenlik için yeni kayıt yaptıran tüm öğretmenlerin lisans mezunu olmaları şartı getirilmiştir (Education Brueau, 2023b).

Hong Kong'da hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, lisans programları ve lisansüstü programlar ile sağlanmaktadır. Hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarının bulunduğu beş üniversitede (Hong Kong Eğitim Üniversitesi, Hong Kong Üniversitesi, Hong Kong Çin Üniversitesi, Hong Kong Baptist Üniversitesi ve Hong Kong Metropolitan Üniversitesi) devlet tarafından finanse edilen ve kendi kendini finanse eden programlar mevcuttur. Öğretmen yetiştirme programlarını tamamlayan adaylar Eğitim Bürosu tarafından tanınan öğretmenlik yeterliliğine sahip olurlar. Lisans programları beş yıllıktır, genellikle tam zamanlıdır; bu programlara kabul, adayların lise eğitimi sonrası girdikleri diploma sınavı veya Uluslararası Bakalorya sınavı gibi kamu sınav puanlarına dayanmaktadır. Puanları ilk %30 içinde olan adayların genellikle kabul edilme şansları yüksektir. Lisansüstü öğretmen yetiştirme programları ise tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak tamamlanabilir. Tam zamanlı lisansüstü programlarının süresi bir yıldır ve ana kabul şartı, programın kabul ettiği bir lisans derecesine veya eşdeğerine sahip olmaktır. Yarı zamanlı lisansüstü programların süresi ise iki yıldır ve öğrencilerin program süresince bir okulda öğretmen olarak görev yapma ek koşulunu sağlamaları gerekmektedir. Hem lisans hem de lisansüstü programlara başvuran adayların sınav puanı yanında, önceki deneyimlerini ve eğitim alanına katkılarını, iletişim becerilerini, dil yeterliliklerini, mesleki isteklerini ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını değerlendirmek üzere tasarlanmış mülakatlara katılmaları gerekmektedir. Mülakat paneli öğretmen eğitimcilerinden oluşmaktadır. Bunun yanında müdürler, müdür yardımcıları, başöğretmenler de zaman zaman mülakat sürecine katılmaya davet edilmektedir (Bautista vd., 2022).

Tam zamanlı öğretmen hazırlama programlarına kabul edilen öğrenciler, yerel okullarda mentor öğretmenler eşliğinde uygulamalı öğretmenlik deneyimini tamamlamaktadır. Öğretmenler okullar tarafından işe alındıktan sonra, 2008 yılında başlatılan Öğretmen İntibak Programı uyarınca Eğitim Bürosu tarafından mentor olarak eğitilen deneyimli öğretmenlerden bir yıl boyunca destek alırlar (CIEB, 2023c).

Hong Kong Hükümeti, son yıllarda öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve yerel eğitim gücünün sosyal statüsünü geliştirmek için önemli adımlar atmaktadır. “Öğretmen

Eğitimi ve Nitelikleri Danışma Komitesi” adıyla bilinen kurumun, “Öğretmen ve Müdürlerin Mesleki Gelişimi Komitesi” (The Committee on Professional Development of Teachers and Principals -COTAP) olarak dönüştürülmesi bu adımların somut örneklerinden biridir (Bautista vd., 2022). COTAP, tüm kariyer aşamalarındaki öğretim kadrosunun mesleki gelişimlerini desteklemek için politikalar, önlemler ve stratejiler hakkında uzman tavsiyesi sağlamakla görevli bir devlet danışma organıdır. Bu görevin yanı sıra hem öğretmenler hem de müdürler için eğitim araştırmaları, değerlendirme çalışmaları ve mesleki gelişim programları başlatmak ve/veya yürütmek gibi işlevleri de yerine getirmektedir. Aynı zamanda okul yönetimi, eğitim kurumları ve kuruluşlarındaki çeşitli paydaşlarla profesyonel paylaşım, iş birliği ve ağ kurmayı teşvik için bir platform görevi de görmektedir (Education Brueau, 2023c).

Hong Kong öğretmenlerinin mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim çalışmaları “Mesleki İlerleme Basamakları” çerçevesinde yürütülmektedir. COTAP’ın 2015 yılında, öğretmenlik mesleğini dahi iyi hale getirmek için başlattığı proje dahilinde “T-standart+” adı verilen, sürekli öğretmen eğitiminin önemini vurgulayan, öğretmenler ve müdürler için sistematik bir mesleki standartlar seti ortaya konmuştur. “T-standart+”, öğretmenlerin ve müdürlerin mesleki ilerlemenin farklı aşamalarına ve kariyer basamaklarına göre göstermeleri beklenen profesyonelliği tanımlamakta, ayrıca öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim ihtiyaçlarını anlamalarını kolaylaştırmak için bir öz-yansıtma aracı sağlamaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamayı ve mesleki statülerinin yükseltilmesi amacıyla oluşturulan bu standartlar seti, bir öğretmenin mesleki ilerlemesini mesleğe giriş ya da acemilik aşamasından yetkinlik düzeyine; kariyer basamaklarındaki ilerlemesini de öğretmenlikten okul müdürlüğüne giden bir düzende aşamalandıran “Mesleki İlerleme Basamakları” ile daha işlevsel hale getirilmiştir (Education Brueau, 2019).

Mesleki basamaklarda ilerleme öğretmenlerin hem temel (zorunlu) hem de seçmeli mesleki gelişim etkinliklerine katılmasını gerekli kılmaktadır. Mesleki gelişim programları, Eğitim Bürosu, üniversiteler, okullar, öğretmen sendikaları ve özel kuruluşlar olmak üzere beş farklı kaynaktan sağlanmaktadır. Eğitim Bürosu, mesleki gelişim programlarının ana sağlayıcısı olarak hem temel hem de seçmeli eğitimler düzenlemektedir. Eğitim Bürosu tarafından düzenlenen temel ve seçmeli eğitimler; kurslar, çalıştaylar, seminerler, tematik dersler, konferanslar gibi formatlar kullanarak yapılandırılmış yüz yüze, çevrimiçi ve karma mesleki gelişim etkinliklerinden oluşmaktadır (Bautista vd., 2022). Hong Kong'daki yerel okullarda

görev yapan öğretmenlere temel eğitim olarak sunulan üç eğitim programı bulunmaktadır (Education Brueau, 2020):

İşe yeni başlayan öğretmenler için hizmet içi eğitim programı. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmenliklerinin ilk üç yılında “öğretmenlerin mesleki kimliği – rolleri, değerleri ve davranışları” (12 saat) ve “öğretmenlerin mesleki öğrenimi – eğitimde son gelişmeler ve eğitim politikaları” (18 saat) modüllerinden oluşan 30 saatlik temel hizmet içi eğitim; bireysel mesleki gelişim ihtiyaçlarına cevap veren en az 60 saatlik seçmeli hizmet içi eğitim programlarını tamamlamaları gerekmektedir. Zorunlu temel eğitimler yalnızca Eğitim Bürosu tarafından düzenlenirken seçmeli eğitimler okullar ve öğretmen yetiştiren üniversiteler tarafından da düzenlenebilmektedir.

Görevdeki öğretmenler için hizmet içi eğitim programı: Üç veya daha fazla yıl deneyime sahip öğretmenler, her üç yıllık döngüde 150 saatlik hizmet içi eğitimi tamamlamakla yükümlüdürler. Öğretmenlerin, her kategori için en az altı saat olmak üzere, “öğretmenlerin mesleki rolleri, değerleri ve davranışları” ve “yerel, ulusal ve uluslararası eğitim konuları” olmak üzere iki kategoride en az 30 saatlik temel (zorunlu) eğitime katılmaları ve kalan 120 saatlik bölümü de seçmeli mesleki gelişim etkinlikleri ile tamamlamaları beklenmektedir. Eğitim Bürosu, öğretmenlere ve okullara bu iki kategori altında eğitim programları ve kaynakları sağlamaktadır. İlgili içeriğin okul temelli öğretmen mesleki gelişim planlarına dahil edilmesi ve Eğitim Bürosu tarafından sağlanan bu kaynakların en verimli şekilde kullanımının planlanması okullar tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerden ise kendi mesleki gelişimlerini planlamaları, mesleki gelişim programlarına/etkinliklerine katılımda dengeyi sağlayacak uygun planlamalar yapmaları beklenmektedir.

Terfi için hizmet içi eğitim programı: Terfi için değerlendirilmek üzere öğretmenlerin Eğitim Bürosu tarafından düzenlenen ve okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklere odaklanan 30 saatlik temel eğitime katılmış olmaları gerekmektedir. Buna ek olarak terfi edilecek yöneticilik seviyelerine göre, ilgili terfi pozisyonları için gereken mesleki bilgiye dayalı olarak 60 -100 saat seçmeli eğitim almaları istenmektedir. Alınan seçmeli eğitimin, Okul Yönetim Komiteleri tarafından “terfi için eğitim gerekliliklerinin yerine getirildiği” şeklinde onayı gerçekleştirilmektedir.

Hong Kong’da görevdeki öğretmenlere verilen temel eğitimlerin tek sağlayıcısı Eğitim Bürosu iken seçmeli eğitimler dört farklı eğitim sağlayıcısı tarafından düzenlenebilmektedir (Bautista vd., 2022):

Okullar: Okullar, mesleki gelişim eğitimi sağlayıcıları olarak büyük rol oynamaktadırlar. Öncelikle tüm öğretmenlerin katılmaları gereken temel eğitimler ya da ihtiyaç duydukları seçmeli eğitimler için rehberlik ve destek sağlamakla yükümlüdürler. Mesleki öğrenme toplulukları çerçevesini benimseyen Hong Kong okulları, ilk ve orta öğretim öğretmenlerine çok sayıda iş başında, proje tabanlı ve tüm okulu kapsayan mesleki gelişim etkinlikleri sağlamaktadır. Özellikle meslektaşlar arası ders gözlemi, Eğitim Bürosu tarafından geliştirilen ortak bir çerçeve kapsamında tüm Hong Kong okullarında uygulanmaktadır. Eğitim Bürosu, okulların her akademik yılda üç gün personel geliştirme günü düzenlemesini önermektedir.

Üniversiteler: Diğer bir eğitim sağlayıcısı olarak üniversiteler ise lisansüstü programlar ile dersler, seminerler, kurslar, çalıştaylar gibi kısa süreli mesleki gelişim faaliyetlerinden oluşan iki tür yapılandırılmış mesleki gelişim programı sunmaktadırlar. Programın niteliğine ve içeriğine bağlı olarak, faaliyetler bir ila üç günden (örneğin, konuşmalar, atölye çalışmaları) dört ila beş yıla kadar (örneğin, lisansüstü eğitim programları) sürebilmekte; yarı zamanlı (örneğin mesai saatleri sonrasında), ya da tam zamanlı (örneğin ücretli izin dönemindeki öğretmenler için) olarak gerçekleştirilebilmektedir. Öğretmenlerin üniversite tabanlı mesleki gelişim faaliyetlerine ve programlarına kaydolmak için bir ilkokul veya ortaokulda çalışıyor olmaları ve genellikle okul müdürleri tarafından seçilmeleri veya tavsiye edilmeleri gerekmektedir.

Öğretmen sendikaları: Öğretmen sendikaları da seçmeli mesleki eğitim sağlayıcılarından biri olarak mesleki gelişim konuşmaları, konferanslar ve atölye çalışmaları gibi etkinliklerle yüz yüze ya da çevrimiçi olarak eğitim faaliyetleri gerçekleştirmektedirler. Eğitim Bürosu, öğretmen sendikalarının çoğu tarafından sunulan eğitimi öğretmenlerin seçmeli eğitiminin bir parçası olarak kabul etmektedir.

Özel kuruluşlar: Hong Kong’da öğretmenler için mesleki gelişim eğitimi faaliyetleri sunan kâr amacı güden veya gütmeyen birçok özel kuruluş da bulunmaktadır. Kâr amacı gütmeyen kuruluşlar arasında hayır kurumları ve sivil toplum kuruluşları yer almaktadır. Okullar bu

özel sağlayıcıları, faaliyetlerini okul içinde yürütmeleri için kiralayabilir ya da kampüs dışındaki tesislerde eğitimlere katılım sağlayabilmektedirler. Ancak özel kuruluşlar tarafından sunulan mesleki gelişim eğitimlerinin tümü Eğitim Bürosu tarafından seçmeli eğitim olarak tanınmamaktadır.

Öğretmenlerden kendi mesleki gelişim rotalarını çizme, planlama ve hayata geçirmeleri beklenmektedir. Öğretmenler mesleki gelişimlerini kolaylaştırmak için COTAP (2015) tarafından geliştirilen öz-yansıtma anketini tamamlayarak güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmekte ve mesleki kariyerlerini güçlendirmek için bilinçli mesleki gelişim planları yapabilmektedirler (Education Brueau, 2019). Eğitim Bürosunun sunduğu bir e-portal üzerinden sağlanan hesapla öğretmenler kişisel bilgileri, mesleki gelişim ilgi alanları, ihtiyaçları ve tercihlerini girerek kendilerine uygun hizmet içi eğitimleri arayabilmekte, okul müdürleri tarafından yapılan mesleki iyileştirme önerilerini görebilmekte, hizmet içi eğitimlere ait kanıt ve belgeleri (örneğin, etkinlik başlığı, süresi, teslim şekli) de gönderebilmektedirler (Bautista vd., 2022).

2.2.4. Japonya

Japonya, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) dahil olmak üzere uluslararası uygulamalarda sürekli olarak iyi performans gösteren ülkeler arasında yer almaktadır. 2000 yılından bu yana PISA'da özellikle matematik alanında en iyi performans gösteren ülkelerden biridir. Japonya'nın elde ettiği sonuçlar aynı zamanda, sosyo-ekonomik durumun öğrenci performansı üzerindeki etkisinin OECD ortalamasının çok altında olmasıyla, diğer birçok OECD ülkesinden daha fazla eğitimde eşitliğe sahip olduğunu göstermektedir (CIEB, 2023d).

Devlet okulunda öğretmenlik, bugün Japonya'daki gençler arasında çok popüler bir meslektir (National Institute for Educational Policy Research -NIER, 2023a). OECD verilerine göre Japonya'daki öğretmenlerin %82'sinin ilk tercih ettiği kariyer öğretmenliktir. Görev başındaki öğretmenlerin en az %82'si çocukların gelişimini etkileme veya topluma katkıda bulunma fırsatını mesleği seçmede önemli bir motivasyon kaynağı olarak görmektedirler. Toplumun öğretmenlik mesleğine değer verdiğini düşünen öğretmenlerin oranı OECD ülkeleri ortalamasından daha yüksektir (OECD, 2019). Öğretmenlik Japonya'da

popüler olan aynı zamanda iyi ücretlendirilen bir meslektir ve sistemde nitelikli aday fazlalığı vardır. Japonya’da ortalama öğretmen maaşı, diğer alanlarda çalışan benzer eğitimli meslek sahiplerinden ve OECD ortalamasından daha yüksektir. Japon öğretmenler OECD üyesi ülkeler arasında en uzun süre çalışan öğretmenlerdir, ancak doğrudan öğrencilere ders vermek için harcadıkları zaman ortalamanın altındadır. Dersleri planlamak, meslektaşlarıyla çalışmak, öğrencilere danışmanlık yapmak, velilerle görüşmek, spor ve kültürel kulüp faaliyetleri gibi müfredat dışı etkinliklere liderlik etmek gibi diğer görevlere daha fazla zaman harcamaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu emekli olana kadar öğretmenlik yapmaya devam etmektedirler (CIEB, 2023d).

Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT), ulusal müfredatın oluşturulması, öğretmen ve yönetici sertifika programlarının işletilmesi, okulların kurulmasına yönelik çalışmaların yapılması ve öğretmen maaşlarının belirlenmesi de dahil olmak üzere erken çocukluktan yükseköğretime kadar eğitim sisteminden sorumludur. Bakanlık ayrıca okullar için valilik ve belediye yetkililerine fon tahsisi de gerçekleştirmektedir. Bakanlık ulusal düzeydeki sorumluluklara sahipken, valilikler kaynak ve personel yönetiminde önemli bir rol oynamaktadırlar. Belediyeler ise okulların denetiminden ve günlük işleyişinden sorumludurlar (CIEB, 2023d).

Japonya’da hizmet öncesi öğretmen yetiştirme iki yolla sağlanmaktadır. Bunlardan ilki öğretmen yetiştiren üniversite ve yüksekokullar tarafından gerçekleştirilen hizmet öncesi eğitimlerdir. “Açık sistem” adı verilen ikinci yol ise öğretmen yetiştirme veya öğretmen eğitimi konusunda uzman olup olmadıklarına bakılmaksızın öğretmen yetiştirme için belirlenen minimum gereksinimleri karşılayan tüm üniversite ve üniversite bölümlerinden alınan eğitimlerdir (MEXT, 2016).

Öğretmen yetiştirme programlarına giriş, diğer tüm yükseköğretim programlarında olduğu gibi iki aşamalı bir sınavla gerçekleşmektedir. Öğretmen adayları, lise eğitimi sonrası öğretmen eğitimi programına kabul edilmek için önce ulusal düzeyde yapılan üniversite giriş sınavına katılırlar. Her üniversite programa giriş için kendi minimum puanını belirler. Üniversite giriş sınavının sonrasında ise adaylar her üniversitenin kendisi tarafından düzenlenen sınava girerler. Bu iki aşama sonunda alınan puana göre üniversiteler öğrencileri öğretmenlikle ilgili bölümlere yerleştirmektedirler (CIEB, 2023d). İkinci aşama olarak yapılan sınavlar, her üniversitenin kendine özgü hazırladığı sınavlar olup, ilk aşamadaki

sınava göre daha zorlayıcı olabilmektedir. Sınavın içeriği hem üniversiteden üniversiteye hem de üniversitenin bölümlerine göre değişebilmektedir. Yapılan iki aşamalı sınav sonunda üniversiteler genellikle her iki aşamanın %50'sini alarak sonucu belirlerler; ancak bazı üniversiteler için bu aşamaların ağırlığı değişiklik gösterebilmektedir (Abbasioglu, 2017).

Öğretmen yetiştirme konusunda uzmanlaşmamış üniversiteler ve üniversite bölümlerinin sunduğu, "Açık Sistem" ilkesi kapsamında yürütülen programlar ise genellikle üniversitelere giriş sınavını geçen ve öğretmenlik sertifikası için gereken dersleri almak isteyen tüm öğrencileri kabul ederler. Bu yolla öğretmen yetiştiren programlara devam eden öğrenciler, öğretmen yetiştirmeye yönelik dersleri tamamlarken öğretmen olmak için gereken yeteneklere sahip olup olmadıklarını değerlendirirler. Öğretmenlik mesleğinin kendilerine göre olmadığını fark eden adayların, öğretmenlik istihdam sınav (lar)ına girmeleri beklenmez (MEXT, 2016).

Lisans düzeyindeki hizmet öncesi öğretmen eğitimine ek olarak yüksekokullarda da ön lisans düzeyinde öğretmenlik eğitimi verilmektedir. Yüksekokul mezunu öğretmen adayları II. Sınıf öğretmenlik sertifikasına sahip olurlar (MEXT, 2016).

Öğretmen eğitimi sırasında, öğretmen adayları konu alanı, pedagoji ve içerik bilgisi olarak sınıflandırılan üç temel alana ait dersleri tamamlarlar. Adayların öğretmenlik yapacakları okul düzeyi ve mezuniyet sonrasında almaya hak kazanacakları öğretmenlik sertifikasının düzeyine göre bu üç alandan sahip olmaları gereken kredi sayısı değişmektedir. Örneğin lisans mezunu olan okul öncesi öğretmeni adaylarının, konu alanında 6, pedagoji alanında 35 ve içerik bilgisi alanında 10 krediye sahip olmaları gerekirken lisans mezunu ilköğretim öğretmeni adaylarının konu alanında en az 8 krediye, pedagoji alanında 41 krediye ve içerik bilgisinde 10 krediye sahip olmaları gerekmektedir. Benzer şekilde, ön lisans mezunu (2. Sınıf sertifika) ortaokul öğretmeni adaylarının konu alanında 10 krediye, pedagoji alanında 21 krediye ve içerik bilgisinde 4 krediye sahip olmaları gerekirken lisans mezunu (1. Sınıf sertifika) öğretmen adayları için bu sayı konu alanında 20 kredi, pedagoji alanında 31 kredi, içerik bilgisi alanında 8 kredi; yüksek lisans mezunu (ileri düzey sertifika) öğretmen adayları için ise konu alanında 20 kredi, pedagoji alanında 31 kredi, içerik bilgisi alanında 32 kredi olarak belirlenmiştir. Yukarıdakilere ek olarak, her öğretmen adayının Japonya Anayasası, beden eğitimi, yabancı dil iletişimi ve bilgi cihazlarının kullanımı ile ilgili konularda iki kredilik dersi tamamlaması gerekmektedir. (NIER, 2023b).

Öğretmen eğitimi programlarının birinden mezun olan adaylar, öğretmenlik sertifikası almaya hak kazanmış olurlar. Yüksekokuldan ön lisans derecesiyle mezun olan öğretmen adayları II. Sınıf sertifika alırken, üniversiteden lisans derecesiyle mezun olanlar daha üst düzey bir sertifika olan I. Sınıf sertifika almaya hak kazanırlar. II. Sınıf sertifikalar 15 yıl süreyle geçerlidir. En yüksek ya da "ileri düzey" sertifika, yüksek lisans derecesine sahip öğretmen adaylarına verilmektedir. Japon öğretmenlerin büyük çoğunluğu I. Sınıf sertifika sahibidir. (CIEB, 2023d).” Öğretmenlik lisansı” olarak adlandırılan bu sertifikalardan başka, eğitimde üstün bilgi, deneyim, teknik, sosyal prestij gibi özelliklere sahip bireyleri istihdam etmek için vilayetlerdeki öğretmen sınavları yoluyla verilebilen ve yalnızca verildiği vilayette geçerli olan “özel öğretmenlik sertifikası” ve öğretmenlik lisansı olan kişiler işe alınamadığında verilen ve verildiği vilayette geçerli olan “geçici öğretmenlik sertifikası” da bulunmaktadır (NIER, 2023b).

Japonya'da öğretmenlik mesleği işe alımları oldukça seçicidir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimini tamamlayan adaylar, valilik eğitim kurulları tarafından denetlenen işe alım sınavına girerler. Bu sınavlar genellikle yeterlilik testleri, mülakatlar veya kompozisyon yazma sınavı şeklinde olur ve adayın pedagoji ve konu alanı bilgisini ölçer. Mülakatlar genellikle bir ders anlatım uygulamasını da içerir. Sınavı geçen öğretmen adayları hemen işe başlamlazlar, sınav puanı sırasına göre hazırlanan listeye göre ilk sıradan başlayarak işe alımlar gerçekleştirilir. Sınav sonuçları yapıldığı yıl için geçerlidir, işe alınmayan adaylar bir sonraki yıl tekrar sınava girerler. İşe alınan öğretmenler bir yıllık uyum dönemi geçirirler. Bu süre zarfında, deneyimli bir danışman öğretmen tarafından denetlenirler. Hem yeni öğretmenin hem de danışman öğretmenin, sınıf yönetimi, içerik, planlama ve sınıf içi öğretimi analiz etme konularında birlikte çalışabilmeleri için öğretim sorumlulukları azaltılır. Danışman seçimi vilayetlere ve okullara göre değişmektedir. Danışmanlara özel bir eğitim ya da ek ücret verilmez. Bu ilk yılın sonunda, bir öğretmen tam zamanlı olarak işe alınabilir ve tam zamanlı olarak işe alındıktan sonra öğretmenlere sağlanan tüm haklara sahip olurlar. Her öğretmen, meslek hayatı boyunca en az bir kez kırsal bir bölgede küçük bir okulda çalışmakla yükümlüdür ve üç yılda bir görev yerinin değiştiği bir rotasyon uygulamasına da tabidir (CIEB, 2023d).

Japonya'da devlet okulu öğretmenleri yasal olarak sürekli mesleki gelişim sağlamakla yükümlüdürler (Yamasaki, 2016). Belediye eğitim kurulları, bir öğretmenin her yıl mesleki

gelişim için harcaması gereken asgari saati belirler. Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından 2009 yılında uygulamaya konulan sistem kapsamında, Japon öğretmenlerin her 10 yılda bir öğretmenlik sertifikalarını yenilemek için beceri ve uygulamalar konusunda güncel kalmaları zorunludur. Bu, en az 30 saatlik resmi mesleki gelişime katılmayı içermektedir (CIEB, 2023d).

Japonya'daki hizmet içi öğretmen eğitiminin en önemli özelliklerinden biri eğitimlerin sıklığı ve çeşitliliğidir. Japon öğretiminin kalitesi, öğretmenlerin iş birliği kültürü ve araştırmaya dayalı öğretim stratejileriyle yakından bağlantılı olan bu öğretmen eğitimi programlarına atfedilebilir. Çok boyutlu, sürekli ve sistematik olarak nitelendirilebilecek hizmet içi öğretmen eğitimi; kariyer basamaklarına göre farklılaşan ve bakanlık düzeyinde, bölge eğitim kurulları düzeyinde, belediye eğitim kurulları düzeyinde, okullar düzeyinde ve bireysel düzeyde olmak üzere beş farklı seviyede gerçekleştirilmektedir. Her bir düzeyde gerçekleştirilen eğitimlerin içerik ve özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Fujita, 2007):

Bakanlık düzeyinde (ulusal düzeyde) eğitimler, düzenli öğretmen eğitimleri ve bilgi teknolojisi veya halk sağlığı eğitimi gibi belirli sorunları ele almayı amaçlayan özel eğitimler olarak iki kategoriye ayrılırlar. Bu programlara katılanlardan, öğrendikleri hakkında okullarında ve topluluklarında sunumlar yapmaları beklenmektedir.

Bölge eğitim kurulları düzeyinde eğitimler, nüfusu 200.000'in üzerinde olan vilayetler ve büyük şehirler düzeyindeki eğitim kurullarının düzenledikleri eğitimlerdir. Bu kurullar her yıl bir dizi eğitim vermekten sorumludurlar. Bunlar arasında yeni atanan öğretmenler için göreve başlama eğitimi; beş, on veya yirmi yıllık deneyime sahip tüm öğretmenler için eğitim; müfredat koordinatörleri, öğrenci rehberlik koordinatörleri, müdür yardımcıları ve müdürler için eğitim; her ilden ve büyük şehirden seçilen yaklaşık 10 öğretmen için üniversitelerde, araştırma merkezlerinde veya özel şirketlerde uzun vadeli bir veya iki yıllık eğitim programları yer alır. Ayrıca okul müdürleri ve müdür yardımcıları için lider yetiştirme seminerleri de yer almaktadır. Bu programların tümü zorunludur ancak yerel eğitim kurulları tarafından sağlanan isteğe bağlı programlar da bulunmaktadır.

Göreve başlama eğitim programı, zorunlu eğitimlerdendir ve iki bölümden oluşan bir yıllık bir programdır. İlk bölüm, kursiyerin haftada iki gün ders verdiği 60 günlük bir kampüs içi

eğitim dönemidir. İkinci bölüm, kursiyerin haftada bir gün ders verdiği kampüs dışı bir eğitim bileşenidir. Bir danışman öğretmenin rehberliğinde yeni atanan her öğretmen, öğretmenlik mesleği ile ilgili çeşitli rolleri öğrenir. Kampüs dışı eğitim, okul ziyaretleri ve diğer sosyal etkinlikler de dahil olmak üzere il veya şehirdeki öğretmen eğitim merkezinde verilen bir dizi ders, seminer ve atölye çalışmasından oluşur.

On yıllık mesleki kıdemi olan öğretmenler için eğitim programı zorunlu eğitimler arasında yer alır ve 20 günlük kampüs içi ve kampüs dışı eğitim sürelerini içerir. Kampüs içi eğitim süresi boyunca öğretmen, bir dizi örnek ders, öğretim materyalleri üzerinde çalışma, kendi iş performansının öz değerlendirmesi ve müdür, müdür yardımcısı ve diğer deneyimli öğretmenlerle tartışmalar yürütür. Kampüs dışı bileşen, öğretmen eğitim merkezinde gerçekleştirilir ve dersler, seminerler ve atölye çalışmaları içerir.

Belediye eğitim kurulları düzeyinde eğitimler, belediyelerin eğitim oturumu düzenlemek için uygun ve önemli olduğu yönünde karar verdikleri eğitim konularına bağlı olarak, belediyeler arasında farklılık gösterir. Bu bağlamda öğretmenler, yine öğretmenlerin oluşturduğu gönüllü dernekler tarafından düzenlenen çeşitli gönüllü eğitim seminerlerine, sempozyumlara ve çalıştaylara katılırlar.

Okul düzeyindeki eğitimler, çoğunlukla uzman seminerleri ve ders imecelerini içermektedir. Uzman seminerleri, okullarda çeşitli zamanlarda düzenlenen akademisyenler ve/veya yerel eğitim kurulu personeli gibi uzmanların davet edildiği ya okuldaki tüm öğretmenlere ya da diğer okullardan öğretmenlere açık olan seminerler gibi mesleki çalışmaları kapsar. Bu eğitimler okulun yerel eğitim kurulu veya bakanlık tarafından araştırma ve geliştirme okulu olarak belirlenmesi ve mali olarak desteklenmesi durumunda, genellikle yüzlerce öğretmenin katıldığı tüm gün süren bir çalıştay şeklini almaktadır. Bu düzeydeki tipik bir program, sabahları tüm sınıflarda yapılan ders gösterimlerinden ve öğleden sonraları çeşitli gruplara ayrılan katılımcılar arasında temaya dayalı tartışmalardan davet edilen uzmanın verdiği dersten oluşur.

Okul düzeyindeki eğitimlerden “Ders imecesi” ise meslektaşlar arası öğrenmeleri ve iş birliğini içeren öğretmen liderliğindeki bir mesleki gelişim yolu olarak uygulanmaktadır. Bu modelde, okulun öğretmenleri iş birliği içerisinde belirledikleri bir ünite veya konu için bir ders planı hazırlarlar. Daha sonra gruptan bir öğretmen sınıfında bu örnek ders planını

uygular ve diğ er öğretmenler dersi gözlemlerler. Bu aşamada başka okullardan öğretmenler de dersi gözlemlemek ve ders almak için katılabilirler.  rnek dersin ardından grup, ders planını geliştirmek için tartışmak, düşünmek ve ayarlamalar yapmak üzere tekrar toplanır. Süreçte  niversite temsilcisi gibi dışarıdan bir uzman da bulunabilir. Bu adımda gözlemcilerden gelen geri bildirimler ders tasarımını iyileştirmeye odaklıdır. Kısacası bu modelde öğretmenler iş birliğı ile bir ders planı hazırlar, bu ders planını uygular, gözlem yapar ve gözlemleri sonucunda elde ettikleri verilere göre ders planlarında gerekli olduğunu düşündükleri düzeltmeleri yaparlar (Lewis vd., 2006).

Sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesi için mesleki gelişim faaliyetlerinde yer almak Japon  ğretmenlerin öncelikli sorumlulukları arasındadır. Mesleğe başlayan her  ğretmen okul temelli sürekli mesleki gelişim sürecinin bir parçası olmaktadır. Bu sürecin yaygın bileşenlerinden birisi olan “Ders imecesi” uygulaması ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin neredeyse tamamı tarafından yılda en az bir kez gerçekleştirilmektedir. Japonya’da yüzyıldan uzun bir süredir uygulanmakta olan “Ders imecesi” 1990’lı yılların sonunda batıda da uygulanmaya başlamıştır (Bayram ve Bıkmaz, 2019).

Tüm bunlara ek olarak öğretmenlerin ayrıca pedagojik becerilerini geliştirmek için kendi inisiyatiflerini kullanarak katıldıkları gönüllü olarak kurulan seminer ve çalışma grupları da bulunmaktadır (Fujita, 2007).

2.2.5. Kore Cumhuriyeti

Kore Cumhuriyeti, 2009 ve 2012 uygulamalarındaki düşüşlere rağmen, PISA uygulamalarında en iyi performans gösteren ülkeler arasındaki yerini korumaktadır. Kore'nin PISA performansı aynı zamanda uygulamada düşük ve yüksek performans gösteren öğrencilerin puanları arasındaki farkın az oluşu ile de öne çıkararak ülkeyi OECD  lkeleri arasında eğitimde en adil ülkeler arasına yerleştirmektedir. Öğretmen niteliği, Kore’nin bu başarısını sağlayan faktörlerden biri olarak önem kazanmaktadır. Öğretmen arz- talep dengesinin sağlanması,  ğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesi,  ğretmen statüsünün güçlendirilmesi ve maaşların iyileştirilmesi gibi yüksek nitelikli  ğretim gücü oluşturmaya yönelik adımlarla  ğretmen varlığının niteliği artırılmıştır (CIEB, 2023e).

Son yıllarda öğretmenlere duyulan saygı eskiye göre zayıflamış olsa da Kore’de öğretmenlik mesleği saygın bir statüye sahiptir. Geleneksel olarak desteklenen bu sosyal statüsünün yanında istihdam istikrarsızlığının yaşandığı günümüz şartlarında iş bulma istikrarı nedeniyle de gençlerin tercih ettiği meslekler arasında yer almaktadır (Kim, 2007; Ministry of Education, Republic of Korea [MOE], 2016). Devlet okullarında çalışan öğretmenler kamu görevlisi statüsünde kadrolu olarak istihdam edilirler (MOE, 2023) ve sözleşme yenileme prosedürlerine gerek kalmadan ömür boyu çalışabilirler. Statü ve görev sürelerinin kanunla güvence altına alınmış olması Kore’de öğretmenlik mesleğinin en güçlü değerlerinden biri olarak görülmektedir (Kim ve Han, 2002). Öğretmenlerin en az %80’i öğretmenlik mesleğini seçmelerindeki motivasyon sebebi olarak çocukların gelişimine veya topluma katkıda bulunma fırsatını dile getirmekte ve yine aynı oranda (%80) öğretmen de ilk kariyer tercihi olarak öğretmenlik mesleğini seçtiklerini ifade etmektedirler. Bu oran TALIS’e katılan OECD ülkeleri ortalaması olan %67’nin hayli üzerindedir (OECD, 2019).

Kore’de ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni yetiştirmeye yönelik hizmet öncesi eğitim kurumları farklı kulvarlarda yer almaktadır (Im, Yoon ve Cha, 2016). İlkokul öğretmeni adayları, öğretmen eğitiminin özel sorumluluğunu üstlenen eğitim fakültelerinde yetiştirilirler. Ortaokul öğretmeni adayları ise bu alanda uzmanlaşmış öğretmen kolejleri ve eğitim bölümlerinin yanında, açık öğretmen yetiştirme yaklaşımı ile daha geniş bir yelpazede yer alan lisans ve lisansüstü programlar yoluyla yetiştirilmektedir (Yang ve Ten, 2022). Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme kurumlarındaki çeşitlilik, öğretmen yetiştirme müfredatını da çeşitlendirmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin yalnızca eğitim fakültelerince yetiştiriliyor olması, ortaöğretim öğretmenlerini yetiştiren kurumların çeşitliliği göz önüne alındığında göreceli olarak aynılığı sağlıyor olsa da fakülteler arasında eğitim müfredatında oldukça önemli farklılıklar bulunmaktadır. Müfredat farklılıkları ortaöğretim öğretmeni yetiştiren kurumlar arasında daha belirgindir. Bu durum yetişen öğretmenlerin niteliğinde de farklılıklar ortaya çıkarmaktadır (Kim, 2007). Hükümet, öğretmen yetiştiren kurumlar genelinde kaliteyi korumak amacıyla bu programlar için bir akreditasyon sistemi kurarak tüm programların ulusal müfredat standartlarına uyması şartını getirmiştir ve periyodik değerlendirmelerini yürütmektedir (CIEB, 2023e). Eğitim fakültelerini tercih eden her 10 öğrenciden 1’i kabul edilmektedir. İngilizce ve Matematik gibi popüler alanlar için ise bu sayı 50’de 1 olarak gerçekleşmektedir (MOE, 2016).

Öğretmen yetiştiren kurumlara girebilmek için adayların en az lise diplomasına eşdeğer bir eğitim seviyesine sahip olmaları gerekmektedir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede uzmanlaşmış kurumlara öğrenci alımı, mevcut üniversite giriş sistemine dayanmaktadır. 2008 yılından itibaren öğrenci alımında üniversitelere daha fazla özerklik tanınmasının ardından, yalnızca akademik puanlara dayalı mevcut öğrenci kabul sistemi yerini, adayların öğretmenlik yeteneklerinin ve kişiliklerinin de değerlendirilmesi gibi çeşitli seçme standartları getiren bir sisteme bırakmıştır (MOE, 2016). Öğrenci kabulünde adayların öğretmenlik yeteneklerinin ve kişiliklerinin değerlendirilmesi Eğitim Bakanlığı tarafından teşvik edilse de; bu konuda nesnel ve geçerli bir değerlendirme aracı geliştirmedeki zorluk, öğrenci seçiminde bu tür kriterlerin fiilen uygulanmasını sınırlı kılmaktadır (Kim, 2007). Açık öğretmen yetiştirme yaklaşımıyla öğretmen yetiştiren eğitim kurumları lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim veren öğretmen sertifika programları olarak ikiye ayrılabilir. Lisans düzeyindeki sertifika programlarına, ilgili yasaya uygun olarak üniversitelerin ikinci sınıfa devam eden ve notları ilk %10'da yer alan öğrenciler arasından kişilik, yetenek düzeyleri ve okul notları kapsamlı bir şekilde değerlendirilerek seçilen adaylar kabul edilirler. Lisansüstü eğitim kurumlarındaki öğretmen sertifika programları ise hizmet içi öğretmenlere yönelik yeniden eğitim programları ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları olarak ikiye ayrılır. Eğitim enstitüleri, ilgili ana dallardan lisans diplomasına sahip öğrenciler arasından toplam kontenjan dahilinde kendi seçim kriterlerine (örneğin üniversite notları ve mülakatlar) göre öğrenci seçmektedirler (MOE, 2016).

İlköğretim öğretmeni yetiştiren eğitim fakülteleri dört yıllık programlardır ve mezuniyet için fakültelere göre değişen 140-145 kredi tamamlanmalıdır. Zorunlu ve seçmeli derslerden oluşan program; kredi sayıları fakültelere göre değişiklik gösteren pedagoji bilgisi, alan(konu) eğitimi, uygulama(staj) eğitimi, sanat ve beden eğitimi başlıklarından oluşur. Üç ila beş kredilik staj eğitiminin süresi altı ila dokuz hafta arasında değişmektedir ve gözlem uygulaması, katılım uygulaması, öğretmenlik uygulaması ve idari işler uygulamasını içerir. Ortaöğretim öğretmenlerini yetiştirme alanında uzmanlaşmış öğretmen kolejleri de dört yıllık programlardır; öğretmenlik sertifikası almak için 40 kredi üzerinde konu alanı dersi ve 20 kredi üzerinde genel pedagoji dersi olmak kaydıyla ortalama 140 krediyi tamamlamak gerekmektedir. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında 40 kredi ve üzeri konu alanı ile 20 kredi ve üzeri pedagoji dersi; lisansüstü eğitim veren kurumlarda ise, öğrencilerin lisans ve lisansüstü dönemleri boyunca 42 kredi konu alanı ve 20 kredi pedagoji dersi almaları gerekmektedir. Ortaokul öğretmenleri için staj eğitimi süresi kuruma göre

değişmekle birlikte lisans programları genellikle dört haftalık stajları içerir (Kim, 2007; CIEB, 2023e).

Türüne bakılmaksızın hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarından birini tamamlayan ve mezuniyet koşullarını karşılayan öğretmen adayları herhangi bir bitirme sınavına girmeden II. Sınıf öğretmenlik sertifikası almaya hak kazanırlar. Alınan sertifika süresizdir. Herhangi bir sertifika sınavının bulunmaması ve sertifikanın süresiz olması, sosyal itibar ve öğretmen statüsü açısından bir avantaj olarak görülmektedir (Im, Yoon ve Cha, 2016). Sertifikaya sınavsız hak kazanan öğretmen adaylarının, devlet okullarında görev alabilmeleri için iki aşamada uygulanan “Öğretmen İstihdam Sınavı”nı geçmeleri gerekir. Sınavın ilk aşaması pedagojik bilgi, müfredat bilgisi ve alan bilgisini ölçen yazılı bir sınavdan oluşurken ikinci aşama; mülakat, adayın öğretme-öğrenme sürecine dair ders planını ve sınıfta yaptığı öğretim uygulamasını içerir. Öğretmen istihdam sınavı oldukça rekabetçidir. Çoğu öğretmen adayının, mezun olduktan sonra bu sınava hazırlanmaya odaklanması, öğretmen istihdam sınavına hazırlayan özel akademilerin yaygın hale gelmesine neden olmuştur. Sınavda başarılı olan adayların hem konu alanı uzmanlığı hem de pedagojik beceriler açısından mükemmel olduğu kabul edilmektedir (Sang vd., 2016). Devlet okullarına öğretmen alımı Eğitim Bakanlığının sorumluluğundadır ve konu ile ilgili temel hususlar kanunla belirlenmiştir. Özel okullarda öğretmen istihdamına ilişkin yöntem ve prosedürler ise okul vakıfları tarafından belirlenmektedir (CIEB, 2023e).

Öğretmenler işe alımın ardından, göreve yönelik üç aşamalı bir eğitimden geçerler: İstihdam öncesi eğitim, istihdam sonrası eğitim ve takip eğitimi. İstihdam öncesi eğitim, sınıf yönetimi gibi işe hazırlığın pratik unsurlarına odaklanan ve genellikle iki hafta süren eğitimleri kapsamaktadır. Altı aylık bir süreyi kapsayan işbaşı sonrası eğitim ise müdürler, müdür yardımcıları ve öğretmen danışmanları tarafından sağlanan ve öğretim rehberliği ve değerlendirmesi, sınıf denetimi ve büro işleri ile öğrenci rehberliği hakkında eğitimleri içermektedir. İki haftalık takip eğitimi ise yeni öğretmenlerin öğrendiklerini sunumlar, raporlar veya akranlarıyla tartışma yoluyla paylaştığı bir süreç olarak ilerlemektedir. (Kim ve Han, 2002). Eğitim Bakanlığı, 2016'da yeni öğretmenlerin öğretim saatlerini azaltarak göreve başlama eğitimlerinin genişletilmesine yönelik adımlar atmıştır (MOE, 2016).

Kore Kamu Eğitim Görevlileri Yasası'na göre mesleki gelişim, Koreli öğretmenler için hem bir hak hem de bir zorunluluk olarak görülmektedir (Hur, 2019). Mesleki gelişim ve öğrenme

fırsatları hem kamu hem de özel sağlayıcılar aracılığıyla sunulmaktadır ancak özel kurslar hükümetin onayına tabidir (CIEB, 2023e). Merkezi düzeydeki eğitim kurumları, üniversiteler ve eğitim fakültelerine bağlı eğitim enstitüleri, yerel yönetimler tarafından yürütülen eğitim kurumları ve yerel yönetimler tarafından belirlenen özel eğitim enstitüleri istihdam edilen öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlayan kurumlardır (Kim ve Han, 2002).

Öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçları, bireysel olarak öğretmenin kendisi tarafından ve ayrıca devlet, okul, yerel eğitim dairesi ve öğretmen örgütleri tarafından belirlenmekte, belirlenen bu ihtiyaçlara göre okul müdürlükleri, yerel milli eğitim müdürlüğü, büyükşehir milli eğitim müdürlükleri tarafından öğrenme fırsatları sağlanmaktadır (Kim ve Han, 2002). 2010 yılında uygulamaya konan “Mesleki Gelişim için Öğretmen Değerlendirme Sistemi” akranlar, okul liderleri, öğrenciler ve velilerin öğretmenin performansını değerlendirdiği ve değerlendirme sonuçlarının bireyselleştirilmiş mesleki öğrenme planlarının hazırlanması için kullanıldığı bir sistem olarak tasarlanmıştır (CIEB, 2023e). Her yıl Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı “Öğretmen Gelişimi Yıllık Planı”na dayanarak yereldeki milli eğitim müdürlükleri öğretmen mesleki gelişim planlarını hazırlamaktadırlar. Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin yılda en az 60 saat mesleki eğitime katılmalarını zorunlu tutmaktadır (Hur, 2019). Eğitimler, belirli nitelikler için eğitimin yanı sıra hizmet içi eğitim ve araştırma izinlerini veya yurt dışında eğitimi içerebilen özel eğitim fırsatlarını içermektedir (CIEB, 2023e).

Kore’de hizmet içi eğitimler, enstitü merkezli, okul merkezli ve birey merkezli eğitimler olarak üç ana eğitim kategorisine ayrılabilir. Genel olarak hizmet içi eğitimlerin çoğunluğu kurum merkezli eğitimlerden oluşmaktadır. Kore, öğretmen mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitiminde merkezi liderlik ve planlamaya sahip ülkelerden biri olarak tanımlanmaktadır (Yoo ve Lee, 2013). Son yıllarda, öğretmen mesleki öğrenme toplulukları yoluyla olan öğretmen mesleki gelişim etkinliklerinin okul düzeyinde daha fazla uygulanmasına yönelik çabalar vardır (Hur, 2019).

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik hizmet içi eğitimler, daha yüksek statü veya özel sertifika almaya yönelik yeterlik eğitim programları ve profesyonelliği teşvik etmeye yönelik mesleki gelişim programları olarak ikiye ayrılabilir. Mesleki hiyerarşide yükselmek isteyen öğretmenlerin yeterlik eğitimi alması gerekirken bir mesleki gelişim programının tamamlanıp tamamlanmaması öğretmenlik sertifikasının devamlılığını etkilememektedir. Yeterlilik eğitim programının, -özellikle de 1. sınıf sertifika programı- tamamlanması, maaş

artışı sağlamaktadır. (Kim ve Han, 2002). Öğretmenler, üç yıllık deneyim ve 180 saatlik zorunlu hizmet içi yeterlilik eğitiminden sonra I. Sınıf öğretmenlik sertifikası almaya hak kazanırlar. Bu sertifika, öğretmenlerin müdür veya uzman öğretmen gibi liderlik pozisyonlarına başvurmasına olanak tanır. Öğretmenlerin katıldıkları meslek gelişim programlarının puan ve saatleri birer terfi verisi olarak kullanılmaktadır (Sang vd., 2015).

Kore'de ayrıca performansa dayalı maaş sistemi vardır. Sistem okuldan okula değişmekle birlikte Millî Eğitim Bakanlığı'nın rehberliğinde geliştirilmiştir. Maaş artışları, öğretimin kalitesine, öğrenci rehberliğine harcanan zamana, idari katkılara ve izlenen mesleki gelişime bağlıdır (CIEB, 2023e).

2.2.6. Çin

Çin ilk defa 2009 yılında Şanghay eyaleti ile PISA uygulamasına katılmış ve uygulamanın üç alanında da ilk sırada yer almıştır. 2012'de Şanghay eyaletinin bu başarıyı tekrar yakalamasından sonra 2015 ve 2018'de Şanghay'dan başka üç eyaleti ile uygulamaya katılan Çin, bu iki uygulamada da dünyanın geri kalanından önemli ölçüde daha iyi performans göstermiştir (CIEB, 2023f).

Eğitim sisteminin oldukça merkezi bir yapıya sahip olduğu Çin'de, geleneksel olarak, eğitim sağlama ve okullaşma ulusal hükümetin görevi olarak görülmektedir (Gang ve Meilu, 2007). Eğitim Bakanlığı, erken çocukluktan lise sonrasına kadar her düzeyde eğitimin denetlenmesi, ulusal müfredatın belirlenmesi, standart müfredatın oluşturulması, ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi ve onaylanması, il eğitim kurumlarının denetlenmesi ve az gelişmiş okul sistemleri ve öğretmen yetiştirme programları için özel finansman sağlanmasından sorumlu olsa da 1980'lerden itibaren eğitim yönetimi için daha fazla sorumluluk eyaletlere ve belediyelere kaydırılmaya başlanmıştır. Eğitim alanında gerçekleştirdiği uygulamalarla Şanghay eyaleti, ulusal bir model olarak ele alınmaktadır (CIEB, 2023f). Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde Çin Öğretmen yetiştirme sistemi Şanghay eyaleti kapsamında sunulmaktadır.

Öğretmen yıpranmasından muzdarip sistemlerin aksine Şanghay'da öğretmenlik 30- 40 yıl sürecek uzun vadeli bir kariyer olarak görülmektedir (Zhang vd., 2016). Öğretmenlik Çin'de saygın bir meslek olarak görülse de öğretmen maaşları yüksek değildir ve ülke genelinde

büyük farklılıklar göstermektedir. Tipik olarak, büyük şehirlerdeki öğretmen maaşları diğer mesleklerle aynı seviyedeysen, kırsal okullarındaki öğretmenler çok daha az kazanmaktadırlar. 2015 yılında Çin hükümeti, 2020'nin sonuna kadar bu eşitsizliği giderme planını duyurmuş, 2020'den itibaren de eyaletler kırsal bölgelerdeki öğretmenlere en az o bölgelerdeki diğer kamu görevlileri kadar ücret ödenmesini sağlamakla yükümlü kılınmıştır. Kırsal alandaki bu ücret eşitsizliği bir meslek olarak öğretmenliğin cazibesini azaltırken özel ders vererek ek gelir sağlama fırsatları durumu büyük şehirlerde tersine çevirebilmektedir. (CIEB, 2023f; Gang ve Meilu, 2007).

Çin'de hizmet öncesi öğretmen yetiştirme öğretmenin ders vereceği eğitim kademesine göre farklılaşan yollarla gerçekleştirilmektedir. İlkokul ve okul öncesi eğitim için öğretmen yetiştirme, bu alanda uzmanlaşmış mesleki liseler yoluyla gerçekleştirilirken, ortaokul öğretmenlerinin yetiştirilmesi yüksekokullar tarafından sağlanır. Ortaokul öğretmeni yetiştirme programları, ortaokul mezunları için üç yıllık lise eğitimi artı iki yıllık yükseköğretim, lise mezunları için ise iki yıllık yükseköğretim şeklinde düzenlenmektedir. Dört yıllık lisans eğitimi ve lisans diploması veren ve 'normal üniversiteler' olarak adlandırılan üniversiteler, liselere öğretmen yetiştirirler. Bütün bu kurumlar devlet okullarıdır ve kayıt yaptıran öğrencilere özel burs verilmektedir. Bu üç öğretmen yetiştirme yolunun yanı sıra öğretmen eğitimi için özelleşmemiş olan üniversitelerin verdikleri eğitimler yoluyla da öğretmen yetiştirilmektedir ancak yukarıda bahsedilen üç tür öğretmenlik eğitimi kurumu, öğretmen yetiştirmenin ana kaynakları olmaya devam etmektedir (Gang ve Meilu, 2007).

Çin'de lisans eğitimi ile öğretmen yetiştiren programların dört yıllık içeriği eğitim bilimleri, pedagoji, alan dersleri ve uygulamalı staj derslerinden oluşmaktadır. Örneğin, Şanghai Normal Üniversitesi'nde programın ilk yılında eğitim tarihi, sosyoloji, psikoloji, ahlaki ilkeler, eğitim felsefesi, eğitim araştırma yöntemleri, eğitim yönetimi, insan kaynakları geliştirme ve yönetimi, sosyal psikoloji ve aile eğitimi gibi konuları içeren genel eğitim dersleri; ikinci yılında, öğrencilerin ana çalışma alanlarındaki temel dersler verilmektedir. Programın üçüncü yılında ise pedagoji dersleri, görsel-işitsel eğitim, bilgisayar uygulamalarının temelleri, el yazısı, staj ve uygulama deneyimi dersleri verilmektedir. Programın dördüncü ve son yılında ise öğrenciler derslere ek olarak sekiz hafta boyunca, en iyi uygulamaları görmeleri amacıyla genellikle yüksek performans gösterdiği düşünülen okullarda öğretim uygulamalı staj yaparlar. Orta öğretim öğretmeni yetiştiren iki yıllık

yüksekokullar için müfredat hem eğitim dersleri hem de içerik uzmanlığı dersleri ve sekiz haftalık öğretmenlik stajı gerektirmesi bakımından benzerdir. Öğretim uygulamaları sırasında, öğretmen adaylarına hem staj okulunda bir rehber öğretmen veya danışman hem de üniversiteden genellikle profesör olan bir danışman atanmaktadır (CIEB, 2016b).

Öğretmen adaylarının öğretmen olabilmeleri için mezuniyet sonrası iki bölümden oluşan sertifika sınavını geçmeleri gerekmektedir. Adayların öncelikle Ulusal Mandarin Dili Testini geçmeleri daha sonra pedagoji, psikoloji, öğretim yöntemleri ve öğretim yeteneği alanlarında dört sınava girmeleri ve bu sınavın bir parçası olarak sınıf yönetimi gibi öğretim becerilerini göstermeleri gerekmektedir. Çin'de standartlaştırılmış bir öğretmen işe alım sistemi yoktur. Okullar yeni öğretmenlerini kendileri işe alırlarken öğretmen adayları da çalışacakları okulları kendileri bulurlar (CIEB, 2023f)

İşe alınan yeni öğretmenlerin göreve başlamadan önce en az 120 saatlik bir eğitimi tamamlamaları gerekir. Bu eğitim; modern eğitim teorisi ve uygulaması, ideolojik ve politik eğitim, etik eğitimi, öğretim becerileri, modern eğitim teknolojisi, eğitim araştırmaları gibi konuları içermektedir (CIEB, 2023f). Şanghay'da bu eğitime ek olarak, tüm yeni öğretmenlere bir yıllık bir deneme süresi verilmekte ve bu süre boyunca her birine, deneyimine ve öğretim yeteneğine göre seçilen bir danışman atanmaktadır. Danışmanlar haftada en az iki saat yeni öğretmenle çalışarak ders planlama, öğretim materyallerini ve yöntemlerini seçme, öğrenci ödevleri hakkında karar verme ve öğrencilere geri bildirim verme gibi süreçlerde ona rehberlik etmektedirler. Danışmanlar tarafından bu çalışmalar boyunca gözlemlenen yeni öğretmenlerin de yüksek beceriye sahip eğitim modellerini görmek için danışmanlarını gözlemlmeleri beklenir. Danışmanlar, etkinliklerinin kayıtlarını tutar ve okul müdürünün incelemesi için yeni başlayan öğretmenlerin gelişimini belgelerler. Buna ek olarak danışmanlar da yeni başlayan öğretmenlerin geri bildirimleri ve okul müdürlerinin danışmandan yeni öğretmenin ilerlemesine dair beklentileri aracılığıyla da değerlendirilirler. İşe yeni başlayan öğretmenler resmi danışmanlığa ek olarak, öğretmen çalışma ve araştırma grupları aracılığıyla diğer deneyimli öğretmenlerle de düzenli olarak iletişim ve iş birliği içindedirler. Bu etkileşim, yeni öğretmenlerin ortak bir bilgi birikimini paylaşan, ortak bir dil konuşan ve en önemlisi öğrenci performansı için bir dizi beklenti ve bu hedeflere yönelik fikir ve çalışmalarını paylaşan bir toplulukta sosyalleşmesine olanak tanımaktadır. Mesleğin ilk yılının sonunda öğretmenler, danışman ve okul müdürü tarafından yapılan yazılı sınavların yanı sıra okul düzeyinde yapılan gözlemler

doğrultusunda da değerlendirilirler. Değerlendirme standartlarını karşılamayanlar ya işe alımları gerçekleşmemekte ya da kalıcı statüye geçişleri ertelenmektedir (CIEB, 2016b).

Çin’de öğretmenlerin her beş yılda bir en az 360 saat mesleki gelişim çalışmalarına katılmaları zorunludur. Eğitim süresi ve içeriği öğretmenin rol ve sorumluluklarına, kariyer basamaklarına göre değişmektedir. Örneğin kıdemli ortaokul öğretmenleri için gerekli eğitim miktarı her beş yılda bir 540 saate çıkarken, yeni okul müdürleri liderlik rollerini üstlendikten sonra 60 saatlik ek bir eğitim tamamlarlar. Belirli koşullar altında çalışan öğretmenler ve belirli özelliklere sahip öğretmenler için (danışman öğretmenler gibi) özel eğitimler de düzenlenmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenler, işe gömülü mesleki gelişim olanaklarına da sahiptirler. Öğretmen kariyer basamakları, “mükemmel” öğretmenler için onur unvanları, öğretmen değerlendirme sistemi, performansa dayalı ücret sistemi gibi politikalar, öğretmenleri kendini geliştirmeye yönlendirmiştir. Bu durum görevdeki öğretmenleri, hizmet içi eğitimler yoluyla kariyerlerini yükseltme konusunda istekli kılmaktadır. PISA’da yüksek performans gösteren eğitim sistemleri arasında mesleki gelişime katılım durumları incelendiğinde Şanghaylı öğretmenlerin en yüksek katılım düzeylerinden birine sahip olmaları bu durumu destekler niteliktedir (CIEB, 2023f; Zhang vd., 2016).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri özel sağlayıcılar ve profesyonel kuruluşların da dahil olduğu çeşitli eğitim sağlayıcıları ile gerçekleştirilmektedir. Bunlardan öne çıkanlar aşağıda yer almaktadır (Zhang vd., 2016):

Üniversiteler ve Yüksekokullar: Üniversiteler sağladıkları yüksek lisans eğitimi yoluyla öğretmen mesleki gelişimine katkı sağlamaktadırlar. Şanghay, 2008’de hayata geçirdiği “yardımcı profesör” uygulamasıyla yardımcı üniversite profesörleri olarak adlandırılan uzman müdürler ve öğretmenler yoluyla öğretmen adaylarına ön bilgi ve beceriler kazandırmada üniversitelerin uzun süredir devam eden uzmanlığı ile okullardaki saha çalışmalarından edinilen pratik bilgiler arasında bağlantı sağlamayı hedeflemiştir.

Bölge Öğretmen Yetiştirme Akademileri: Üniversitelere ek olarak, Şanghay’daki her bölge bir öğretmen yetiştirme akademisi kurmuştur. Bunların birçoğu, öğretimle ilgili araştırmalarda da önemli bir rol oynamaktadır. Burada görev yapan öğretmenler, eğitim

programları ve kurslar sunmakta ve aynı zamanda okulları ziyaret ederek öğretim koçları olarak hizmet etmektedirler. Bu akademiler ayrıca; kursların videoları, kurs çalışmaları, genel sınav sonuçlarının analizleri, test kâğıdı oluşturma ve e-kitapları içeren web siteleri aracılığıyla bir kaynak, araç, ipucu sayfası ve materyaller kaynağı olarak da iş görmektedirler. Web sitelerinde bu materyallere ek olarak genellikle öğretmenlerin uygulama sorunlarını tartışmak, sorunları gidermek ve birbirleriyle tavsiye alışverişinde bulunmak üzere sanal bir toplulukta iletişim kurmaları için çevrimiçi bir alan da bulunmaktadır.

Okullar ve Okul Temelli Hizmet İçi Eğitimler: Çin'de, okul tabanlı mesleki gelişim, öğretmenlerin iş birliğini gerektirdiği için en önemli mesleki gelişim yolu olarak kabul edilmekte ve bir öğretmenin gerekli eğitim saatlerinin yarısının okul içi eğitim yoluyla sağlanması öngörülmektedir. Okullarda, öğretim ve araştırma grupları, derse hazırlık grupları ve sınıf grupları olmak üzere en az üç tür okul temelli mesleki gelişim grubu faaliyet göstermektedir. Sınıf grupları aynı sınıfı okutan öğretmenlerin iletişim kurmak için bir araya geldiği gruplardır. Öğretim ve araştırma grupları ise aynı veya benzer konuları öğreten öğretmenlerden oluşur. Bu grupların faaliyetleri arasında ders hazırlama, meslektaşların derslerine girme ve değerlendirme, eğitim deneyimlerini paylaşma, öğretim sorunlarını tartışma, araştırma yapma ve yeni öğretim teknolojileri ve becerilerini öğrenme yer alır. Her sınıf düzeyinin birçok şubeden oluştuğu büyük okullarda paralel sınıflar öğretim ve araştırma grupları ve derse hazırlık gruplarına ayrılarak ders planlarının ortak hazırlanmasına olanak tanınır.

Mesleki Gelişim Okulları: Bu okullar ilk olarak 2001 yılında bir pilot uygulama olan Şanghai Deney Okulu ile ortaya çıkmıştır. Bu pilot programın başarısına dayanarak, tüm bölgelerde mesleki gelişim okulları kurulması teşvik edilmiştir. Üniversite profesörleri, araştırmacılar ve öğretmenlerin, eğitim uygulamalarıyla ilgili gerçek sorunlarla baş etmek için uygulamalı araştırmalar yapmak üzere bir araya geldikleri bu okullar belediye, bölge ve ülke düzeyindeki yönetimlerin sağladığı mesleki gelişim kaynakları üzerinden özel bir fon tahsisi almaktadırlar. Bu okulların en iyileri olarak değerlendirilenler, hizmet öncesi aday öğretmenler için staj yeri olarak iş görmekte; en iyi olarak değerlendirilen bu arasından seçilen bir dizi okul özel eğitim, ahlaki eğitim ve sanat eğitimi gibi belirli sorumlulukları olan öğretmenler için hizmet içi eğitim üssü olarak da görev yapmaktadır.

2.3. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen yetiştirme çabalarının çağdaş ve resmi bir kimliğe kavuşması için atılan ilk adım, 1848 yılında öğretmen yetiştirmek üzere açılan “Darülmualimin” ile gerçekleşmiştir. Cumhuriyet ile birlikte 1924 ve 1935 yıllarında çıkarılan kanunlarla hizmet öncesi öğretmen yetiştirme ve öğretmenliğe bir meslek statüsü kazandırma çalışmaları hız kazanmıştır. 1974’de çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenliğe “ihtisas” mesleği statüsü kazandırılarak görev yapacakları eğitim kademesi fark etmeksizin tüm öğretmenlerin yükseköğrenim görmelerinin sağlanması öngörülmüş ve bu amaca uygun eğitim kurumları açılmıştır. 1982 yılına gelindiğinde ise tüm eğitim kademelerine öğretmen yetiştirme işi üniversitelere verilmiş ve daha önce öğretmen yetiştirmek üzere açılan kurumlar üniversitelere bağlanmıştır. 1989 yılında eğitim süresinin tüm branşlar için dört yıl olarak belirlenmesinin ardından 1992 yılında tüm branşlar için hizmet öncesi öğretmen yetiştirme işi eğitim fakülteleri çatısı altına alınmıştır (Akyüz, 2018).

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere verilmesinden günümüze kadar geçen sürede öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır. Bu konuda en kapsamlı çalışma, 1996-1997 yıllarında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde gerçekleştirilmiş, eğitim bilimleri alanında hâlihazırda var olan ancak istihdamda karşılığı olmayan bazı lisans programları kapatılmış, eğitim/eğitim bilimleri fakültelerindeki bölüm ve anabilim dallarıyla ders programları yeniden oluşturulmuştur. 2006 yılında, bu yeni yapılanmadaki aksayan yönler revize edilmeye çalışılmış; 2017 yılında da günün şartları ve talepler dikkate alınarak eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin bölüm ve anabilim dalları yeniden yapılandırılarak öğretmen yetiştirme lisans programları tekrar güncellenmiştir (YÖK, 2018).

Türkiye’de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretime yönelik hizmet öncesi öğretmen yetiştirmedeki ana kaynak olan eğitim fakültelerinde eğitimin süresi tüm programlar için dört yıldır. Eğitim fakülteleri yanında, öğretmenliğe kaynak teşkil eden bölümlerden mezun olanlara yönelik iki yarıyıllık pedagojik formasyon sertifika programları yoluyla da öğretmen yetiştirilmektedir. YÖK öğretmen eğitiminin yapı ve programlar bakımından ana yönlendiricisidir. Öğretmen yetiştirme sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakülteleri iş birliği içinde çalışmaktadır (Eurydice, 2023c).

Hizmet öncesi öğretmen yetiştiren programlara giriş tüm yükseköğretim kurumlarına girişte olduğu gibi akademik veya mesleki/teknik ortaöğretim okullarının birinden mezun olma ve merkezi olarak yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavından (YKS) başarılı olma koşuluna bağlıdır. Yükseköğretim programlarının kontenjanları, programa kabulde asgari koşullar, merkezi sınav tarihi ve sınav içeriği YÖK tarafından belirlenmektedir. Yükseköğretim Kurumları Sınavı, merkezi olarak, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmaktadır. Adaylar; ortaöğretim başarı puanları, yükseköğretime giriş sınavından aldıkları puanlar ve tercihlerine göre yükseköğretim kurumlarına yerleştirilirler. Resim, müzik, beden eğitimi ve spor gibi özel yetenek sınavı ile öğrenci alan öğretmen yetiştirme programlarına kabul için YKS başarısına ek olarak ilgili fakülte veya yüksekokulun yetenek sınavında da başarılı olmak gerekmektedir (Eurydice, 2023c).

Öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilen adayların öğretmenlik lisans programlarında aldıkları dersler öğretmenlik meslek bilgisi (eğitim bilimleri ve pedagoji), alan eğitimi ve genel kültür dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Programlarda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %30-35; genel kültür dersleri %15-20 ve alan eğitimi dersleri de %45-50 oranında yer almaktadır. Programların ilk yılında genel kültür dersleri çoğunlukta iken ikinci yıldan itibaren öğretmenlik meslek bilgisi ve alan eğitimi dersleri ağırlık kazanmaktadır. Programın son yılında VII. yarıyılta “Öğretmenlik Uygulaması 1” ve VIII. yarıyılta “Öğretmenlik Uygulaması 2” olmak üzere uygulama deneyimi dersleri yer almaktadır. Alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler, alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları, alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma bu derslerin kapsamı içinde yer almaktadır. Uygulama deneyimi dersleri için öğretmen adaylarına, hem uygulamaya gittikleri okulda bir rehber öğretmen veya danışman hem de üniversiteden öğretim elemanı bir danışman atanmaktadır. Lisans programlarının toplam kredileri 2017 yılında yapılan düzenlemeyle uluslararası standartlar da gözetilerek 140-150 kredi olarak revize edilmiştir (YÖK, 2018).

Adayların bir öğretmen yetiştirme programından mezun olabilmeleri için, program için öngörülen toplam kredinin tamamlamaları ve öğretmenlik uygulaması dersinden başarılı olmaları gerekir. Ayrıca bir bitirme sınavı yapılmamaktadır. Diplomalarda, öğrencilerin mezun oldukları alanlar (örneğin; sınıf öğretmenliği, tarih öğretmenliği vb.) belirtilmekte, ayrıca diplomayla birlikte transkript (ders listesi, notlar ve krediler) ve derslere ait kredilerin

yer aldığı “diploma eki” de verilmektedir. Ancak bu diploma ve diploma ekine sahip olunması otomatik olarak öğretmenliğe atanma hakkı sağlamamakta, işe alım için bazı şartların da sağlanıyor olması gerekmektedir (Eurydice, 2023c). Türkiye’de Özel okullar işe alımda kuruma özgü şartlar belirtirken devlet okulları için Millî Eğitim Bakanlığının işe alım koşulları bellidir. Bu koşullara göre devlet okullarında öğretmen olarak görev alabilmek için yukarıda sözü edilen lisans diplomasının yanında;

- Kamu Personel Seçme Sınavı adıyla yazılı olarak yapılan devlet memuru alım sınavından atanacağı alan için puan türleri itibarıyla 50 ve üzerinde puan almak,
- Bu sınavdan her alan için en yüksek puanlı adaydan başlayarak belirlenen kontenjan sayısının üç katı aday arasına girerek sözlü sınava hak kazanmak,
- Girdiği sözlü sınavdan 60 puan ve üzeri almak olarak sıralanan sınav şartlarını sağlamak ve ayrıca;
- Türk vatandaşı olmak,
- 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 48 inci maddesinde belirtilen genel şartları taşımak,
- Devlet memurluğundan veya öğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren bir ceza almamış olmak şartları aranmaktadır (MEB, 2023a).

Sözlü sınavda başarılı olanlar, tercihleri de dikkate alınarak sözlü sınav puanı üstünlüğüne göre kontenjan dahilinde sözleşmeli öğretmen statüsünde atanırlar (MEB, 2023a). MEB’e bağlı okullardaki istihdam biçimleri; daimî (kadrolu) ve sözleşmeli atama şeklinde olmakta, ihtiyaç duyulan yerlerde de geçici statüde de olabilmektedir. Yaygın uygulama biçimi “daimî” ve sözleşmeli statüdür (Eurydice, 2023d). Millî Eğitim Bakanlığı 2016 yılından bu yana sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına geçmiştir. Sözleşmeli statüde ataması gerçekleşen öğretmenlerden adaylık sürecini başarıyla tamamlayarak sözleşme gereği dört yıllık çalışma süresini dolduranlar, talep etmeleri halinde görev yaptıkları eğitim kurumunda öğretmen kadrolarına atanmaktadırlar (MEB, 2016). Bu şekilde öğretmen kadrolarına atananlar, aynı yerde en az iki yıl daha görev yaparak daimî (kadrolu) statü hakkını kazanırlar. Daimî statü kazanan personel “yaşam boyu” iş garantisine sahip olmaktadır (Eurydice, 2023d).

Sözleşmeli öğretmen olarak atananlar Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği hükümleri çerçevesinde Bakanlık Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce yapılacak planlama doğrultusunda adaylık sürecine tabi tutulurlar (MEB, 2016). En az bir en çok iki yıl süren adaylık sürecinde aday öğretmene öncelik kendi alanından olmak üzere bir danışman öğretmen atanır ve aday öğretmenler, eğitim ve uygulama görevlerinden oluşan “yetiştirme programı”na tabi tutulurlar. Bu süreçte aday öğretmenlerin;

- Danışman öğretmen gözetiminde izleme ve uygulama yapmak üzere derslere girmeleri,
- Yetiştirme Programı doğrultusunda hizmet içi eğitimlerini tamamlamaları,
- Eğitim kurumunun yönetimi ile ilgili iş ve işlemleri, eğitim kurumu müdürünün gözetiminde izlemeleri ve uygulama yapmaları,
- İl/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin koordinasyonunda, atandıkları eğitim kurumu dışındaki eğitim kurumları ile diğer kurumlara yönelik gözlem ve uygulamalara katılmaları esastır.

Aday öğretmenlerin adaylıklarının ilk üç aylık döneminde bağımsız olarak ders ve nöbet görevi yoktur, danışman öğretmen nezaretinde derse girerler. Aday öğretmenlere bu ilk üç aylık süreyi tamamladıktan sonra atandıkları eğitim kurumunda emsalleri olan öğretmenler için öngörülen ders ve diğer görevleri verilir. İl milli eğitim müdürlüklerince kurulan Adaylık Değerlendirme Komisyonunun adayın yetiştirme programını tamamlayıp tamamlamadığına yönelik değerlendirmesi sonunda başarılı sayılanların adaylıkları valiliklerce kaldırılır ve ilgili mevzuatı doğrultusunda öğretmenliğe atamaları yapılır. Aday öğretmenlik dönemini bu yönetmelik hükümleri çerçevesinde başarıyla tamamlayanlar mesleğe öğretmen olarak atanırlar. Adaylık döneminden sonra öğretmenlik mesleği, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır (MEB, 2022a).

Kariyer basamaklarında ilerleme için öğretmenlerin ilgili kariyer basamağı için öngörülen mesleki gelişim çalışmalarını ve eğitim programını tamamlamaları ve yapılacak yazılı sınavdan başarılı olmaları gerekmektedir. Uzman öğretmenlik unvanını almak için öğretmenlerin öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak, en az 180 saatlik Uzman

Öğretmenlik Eğitim Programını ve Uzman Öğretmenlik Mesleki Gelişim Çalışmalarını tamamlamak şartlarını sağlamaları ve Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce uzman öğretmenlik için yapılan sınavdan 100 puan üzerinden 70 ve üzerinde puan almaları gerekmektedir. Sınavda başarılı olanlar ve lisansüstü eğitim alarak sınavdan muaf olanlardan başvurusu kabul edilenler uzman öğretmen/başöğretmen sertifikası almaya hak kazanmaktadırlar. Sertifikanın düzenlendiği tarihi izleyen aybaşından itibaren de unvanları için öngörülen eğitim öğretim tazminatını ve her unvan için birer derece almaya hak kazanırlar (MEB, 2022a).

Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. 1960 yılında bakanlıkta kurulan hizmet içi eğitim birimi zaman içinde çeşitli isim değişiklikleriyle çalışmasını sürdürmüş, 2011 yılında genel müdürlük statüsüne kavuşarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü adını almıştır (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Genel müdürlük bünyesinde oluşturulan Mesleki Gelişimi Destekleme Daire Başkanlığı öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin hazırlanmasından ve yürütülmesinden sorumlu güncel bakanlık birimi olarak çalışmaları sürdürmektedir. Öğretmenlerin belirlenen eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan, güncellenen ve geliştirilen "standart eğitim (etkinlik)" programları bakanlık merkez teşkilatı tarafından düzenlenen merkezi ve il milli eğitim müdürlüklerince düzenlenen mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kullanılmaktadır. Bu eğitim programları kişisel gelişim eğitimleri (teknoloji, yaşam becerileri), öğretmen eğitimleri (genel alan, özel alan,) özel nitelikli eğitimler (eğitici eğitimi, branş değişikliği-görevde yükselme), yönetim ve kurumsal eğitimler (genel alan, özel alan) kategorilerinde hazırlanıp uygulanmaktadır. Söz konusu bu hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılış amaçlarına göre:

- Göreve ilk defa atanan öğretmenlerin adaylık eğitimleri,
- Üst görevlere hazırlama eğitimleri,
- Uzman eğiticilerin eğitimleri,
- Mesleki ve bireysel gelişim eğitimleri,
- Alan değişikliği yapan öğretmenlere yönelik intibak eğitimleri,
- Bilgilendirme amaçlı konferans, panel, forum, sempozyum vb. eğitimler,
- Yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği içinde öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitimler olarak da sıralanabilir (MEB, 2023b).

Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım, öğretim yılı başında, öğretim yılı içinde ve öğretim yılı sonunda yapılan mesleki çalışmalar ve yeni göreve başlayan öğretmenlerin adaylık eğitimleri hariç zorunlu değildir. Ancak bazı görevlere atanmada o görevle ilgili hizmet içi eğitim görmüş olmak tercih sebebi olabilmektedir. Hizmet içi eğitim etkinlikleri ağırlıklı olarak sömestr ve yaz tatillerinde yürütülür. Bununla birlikte, okullardaki hizmet içi eğitim etkinlikleri çalışma saatleri içinde (ders saatleri dışında) veya hafta sonlarında da yapılabilmektedir (Eurydice, 2023e).

Merkezi ve mahalli olarak düzenlenen hizmet içi eğitim etkinlikleri Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri (Ankara, Aksaray, Erzurum, Mersin, Rize-Çayeli, İstanbul, Yalova-Esenköy, Tokat, İzmir-Foça), öğretmen evleri ve okullarda yapılmaktadır. Ayrıca daha yaygın, hızlı ve etkili bir şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere uzaktan eğitim teknolojileri ve e-öğrenme yöntemleri kullanılarak çevrimiçi hizmet içi eğitimler de düzenlenmektedir (Eurydice, 2023e).

Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen hizmet içi eğitim çalışmaları, 1995 yılında çıkarılan ve 11 Mart 2022 tarihinde günün şartlarına uygun olarak güncellenerek "Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği" adı ile yayınlanan yönetmelik kapsamında yürütülmektedir. Güncellenen yönetmelikle birlikte standart eğitim programları doğrultusunda kurs ve seminer faaliyetleri olarak merkezi ve mahalli düzeylerde düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri, "öğretmen-yönetici hareketlilik programları", " okul temelli mesleki gelişim programları", ve "mesleki gelişim toplulukları" şeklinde de yapılmaya başlanmıştır. *Okul temelli mesleki gelişim faaliyetleri*, okulun belirlediği eğitim ihtiyacının karşılanması için mahallî hizmet içi eğitim planı kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. *Öğretmen-yönetici hareketlilik programları*, eğitim alanında en iyi uygulamaları keşfetme ve bilgi transferini teşvik etme hedefiyle öğretmenlerin ve yöneticilerin farklı öğrenme ortamlarını deneyimlemelerine olanak tanır; bu kapsamda başarılı okulların deneyimlerinin paylaşıldığı ziyaretleri içerir. Mesleki gelişim toplulukları ise okuldaki eğitim-öğretim uygulamalarını geliştirmeyi, katılımcıların mesleki bilgi ve becerilerini artırmayı hedefleyen, birbirlerinden ve uygulamadan öğrenerek mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla düzenlenen topluluklardır. Bu toplulukların içindeki iletişim ve yapılan çalışmaların paylaşımı ise öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini uzaktan eğitim yoluyla desteklemeye yönelik olarak oluşturulmuş bir platform olan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden gerçekleştirilmektedir. (MEB, 2023b).

Bunların yanında üniversiteler, kamu kurum/kuruluşları ve sivil toplum kuruluşlarıyla yapılan iş birliği protokolleri kapsamında bakanlığa bağlı okul ve kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personelin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetleri de düzenlenmektedir (Eurydice, 2023e).

Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinin 5. maddesi her türlü hizmet içi eğitim faaliyetinin planlanması ve gerçekleştirilmesinde esas alınacak ilkeleri aşağıdaki şekilde işaret etmektedir (MEB, 2022b):

- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sürekli olması,
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında personelin mesleki gelişim ihtiyaçlarının dikkate alınması,
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, eğitime katılacak personelin görevleriyle uyumlu olması,
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yetişkin eğitiminin gerektirdiği özellikler doğrultusunda planlanması ve uygulanması,
- Her amirin, maiyetinde çalışan personelin hizmet içi eğitim faaliyetleri yoluyla yetiştirilmesinden sorumlu olması,
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlanmada personele fırsat eşitliği sağlanması,
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerlerin eğitim şartlarına uygun olması, eğitimin gereklerine göre düzenlenmesi ve donatılması,
- Hizmet içi eğitim programlarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- Kamu kurum ve kuruluşları ile gerekli hâllerde ve uzmanlık alanlarıyla sınırlı olmak üzere özel kuruluşlarla hizmet içi eğitim kapsamında iş birliği yapılması,
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan personelin mesleki gelişimlerinin izlenmesi.

2.4. Standart Kavramı ve Eğitimde Standartlar

Kalite, ürün ya da hizmetin önceden belirlenen gereksinimlere, istenen özelliklere veya bir otoritece belirlenen standartlara uygunluk durumu olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel ve

Sağlam, 2009; Sweis vd., 2019). Bu tanım, ürün veya hizmetin kullanıcılara ulaşmadan önce test edilmesi, denenmesi ve sonuçlarına odaklanması süreciyle ilgili olan “uygunluk” fikrini ortaya koymaktadır (Sweis vd., 2019). “Amaca uygunluk”, “müşteri memnuniyeti derecesi”, “tarif veya tasarımı karşılamadaki doğruluk”, “mükemmellik derecesi”, “standartların veya normların karşılanması” gibi farklı bakış açılarına göre farklı kalite tanımları yapılabilir (Cheng ve Tam, 1997; Campbell ve Rozsnyai, 2002; Kumar vd., 2016). Benzer şekilde, eğitimin kalitesi de araştırma ve politika tartışmalarında oldukça belirsiz ve tartışmalı bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Farklı tanımlar, eğitim kalitesini tanımlamak için kullanılan göstergeleri de farklı kılabilmektedir. Ancak yine de bu konudaki görüşlerin çoğunun “amaca uygunluk” etrafında birleştiği söylenebilir (Cheng ve Tam, 1997). Buna göre eğitimde kalite hem eğitim sisteminin çıktıları olan bireylerin hem de eğitim sürecinin ve eğitim faaliyetlerinin istenen nitelikleri taşıyor olması diğer bir deyişle bu faaliyet ve çıktıların bazı normlar, kriterler, hedefler veya standartlara uygunluğu olarak ifade edilebilir (Adıgüzel ve Sağlam, 2009; Bakioğlu ve Baltacı, 2010). Kalite, “ürün ya da hizmette bulunması gereken nitelikler” olarak düşünüldüğünde “standart” terimi bu kavramın sınırını çizmekte ya da alt sınırını ortaya koymaktadır. (Çelik ve Şahin, 2014). Standart nedir? sorusuna cevap olarak öne sürülen tanımlarda standart:

- “Otorite veya geleneklerce belirlenmiş, ya da genel kabul ile oluşturulmuş izlenecek bir model ya da örnek”,
- “Belirli bir amaç için uygun veya yeterli olan belirli bir nitelik derecesi”,
- “Kriter” ya da “ölçüt” olarak ifade edilmektedir (Edelfelt ve Rath, 1998).

Standartlar, kalite için ulaşılması gereken niteliklerin beklenen düzeyine ve koşullarına ilişkin ifadelerdir. “Standart” terimi hem bir sonucun eşleştirilebileceği sabit bir kriter hem de bir başarı düzeyini ifade eder. Standartlar, çoğunlukla kıyaslama sonuçları olmak üzere niceliksel bir biçim alabilir veya yalnızca belirli hedefleri belirtmek üzere niteliksel olabilirler. Niceliksel olduklarında, standartlar asgari düzeyde kabul edilebilir kalite seviyesini gösterir ve “temel standartlar” olarak tanımlanırlar. Diğer durumda ise standartlar en yüksek kalite seviyesine atıfta bulunur ve bu nedenle “mükemmellik standartları” olarak tanımlanırlar (Vlăsceanu, vd., 2004: 89).

Standartlar, ölçü veya kıyaslama noktası olarak, değer verilen şeyin gerçekten başarılıp başarılımadığını değerlendirmek için; kısacası karar verme aracı olarak kullanılırlar. (Cornell

vd., 1989). Belirli bir kalite standardının karşılanıp karşılanmadığı kararına doğru bir şekilde varmak için, standardın açık ve net bir şekilde formüle edilmesi ve daha işlevsel göstergelere bölünebilecek belirli kriterlerle ilişkilendirilmesi gerekir (Vlăsceanu vd., 2004: 90). Göstergeler, standart ifadesinin özelliklerini, durumunu ya da onda meydana gelen değişimi tanımlayan kriterlerdir; ifade edilen standardın karşılanıp karşılanmadığını ya da karşılanma derecesini belirlemede yol gösterirler (Hämäläinen vd., 2004).

Farklı standart belirleme yöntemleri (kriter temelli, minimum yeterlilik belirlemeye veya hedef belirlemeye yönelik yöntemler gibi) ve girdiler, çıktılar ya da süreçler olarak farklı referans noktaları esas alınarak oluşturulabilen standartların (Vlăsceanu, 2004: 90) geliştirilme süreci ya da aşamaları da ülkeler, kurumlar ve alanlara göre farklılık gösterebilir; ancak süreç temel adımlar bakımından benzerdir (World Health Organization [WHO], 2003; Bıyıkoglu, 2008; International Organization for Standardization [ISO], 2023; National Information Standards Organization [NISO], 2023):

- Standartlara olan ihtiyacın belirlenmesi ve standart geliştirmenin amacının ortaya konulması,
- Standartları geliştirecek kurulun oluşturulması,
- Standartların geliştirilmesi, standartlar taslağının oluşturulması,
- Standartlar taslağının incelenmesi ve taslak üzerinde görüş birliğine varılması,
- Standartların yayınlanması,
- Standartların uygun aralıklarla gözden geçirilip revize edilmesi.

Eğitimde ise, standartlar “Başarılmaya değer veya istendik olan nedir?” sorusunu cevaplamak; kaliteli öğrenme veya iyi uygulamayı tanımlamak ve iletmek için kullanılırlar (Centre of Study for Policies and Practices in Education, 2013; Kane, 2017). Eğitim sisteminde yer alan tüm öğeler için standartların belirlenmesinin; hatalardan arındırılmak amacıyla sistemin incelenebilmesi, performansların değerlendirilebilmesi ve geliştirilebilmesi için gerekli bir adım olduğu söylenebilir (Erişen, 2003).

Eğitim alanında standartların belirlenmiş olması hem eğitimin paydaşlarına hem de okul ve iş hayatı iş birliğine çeşitli yararlar sağlar. Örneğin; öğretmenlere öğretimi tasarlamada, programların ve öteki öğretim kaynaklarının değerlendirilmesinde; program sonunda

kendilerinden beklenen davranışları belirleyerek de öğrencilere rehberlik eder. Programlarla ilgili politikaların oluşturulması, programların kabulü, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde yöneticilere; program tasarlama, geliştirme, analiz ve değerlendirme ile programın değerini belirleme çalışmalarında program geliştirme uzmanlarına fayda sağlar (Erişen, 2003). Paydaşların katılımıyla geliştirilen ve ülke çapında uygulanan eğitim standartları, eğitimin kalitesinin ve bütünlüğünün korunmasını temin eder (Doğan, 1997). Standartlar aynı zamanda sunulan ürün ya da hizmetlerin kalitesinin sistematik olarak güvence altına alınması için gerçekleştirilen akreditasyon çalışmalarının da temelini oluştururlar (Günçer vd., 1999).

Öğretmen eğitimi alanında da eğitim sistemindeki tüm diğer alanlar gibi kalite ve performansın belirlenmesi ve iyileştirilmesi için standartlara ihtiyaç vardır (Basinger, 2000). Öğretmen eğitiminin formal olarak verilmeye başladığı zamanlardan günümüze öğretmen eğitimi programlarının ve adaylarının standartları, üzerinde düşünülen bir konu olmuştur. 1869 yılında ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde dile getirilen, bu alandaki çeşitlilik ve bir sistematüğün olmayışından duyulan endişe otuz yıl sonra tam anlamıyla karşılık bulmuş ve sadece öğretmen eğitimi alanı için değil, eğitimin pek çok alanı için standartlar belirlenmiştir (Edelfelt ve Raths, 1998). Günümüzde ülkeler kendi öğretmen yetiştirme sistemlerine dair standartlar oluşturma ve standardizasyonu yaygınlaştırma çabalarını sürdürmektedirler.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarına standart getirmeye yönelik ilk çalışmalar 1999 yılında YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile başlamıştır. "Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon" başlıklı bu çalışmada hizmet öncesi öğretmen eğitimi akreditasyon çalışmalarına temel teşkil edecek *başlangıç süreç* ve *ürün* standartları belirlenmiştir. Bu standart grupları aşağıda verilen yedi standart alanı içinde yer almaktadır (Günçer vd., 1999):

- Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi
- Öğretim elemanları
- Öğrenciler
- Fakülte-Okul İş birliği
- Tesisler, Kütüphane ve Donanım

- Yönetim
- Kalite güvencesi

Öğretmen eğitiminde standartlar, öğretmen yetiştiren kurumların sunduğu eğitim hizmetinin ve çıktılarının kalitesini ortaya koyan yeterliklerin değerlendirilmesine ölçütlük eden birleşik ve kapsamlı özellikler olarak ifade edilebilir. Buna göre öğretmen eğitiminde kalitenin sağlanması, bu alandaki standartların tahmin ve varsayımlara değil, bilimsel gerçeklere dayandırılarak geliştirilmesiyle mümkün olmaktadır (Adıgüzel, 2008). Cornell vd.'ne göre (1989: 9) göre öğretmen eğitiminde standartların yararları şöyledir:

- Standartlar, öğretmen yetiştiren kurumların öğrenme kaynaklarının etkili bir şekilde sunulup sunulmadığının belirlenmesinde yol göstericidirler.
- Öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesinde ve programların kıyaslanmasında kaynaklık sağlarlar.
- Öğretmen yetiştirme programının geleceğe yönelik planlamaları için bir planlama aracı görevi görürler.
- Geçmiş, mevcut ve gelecekteki bütçe seviyelerinin belirlenmesinde analitik bir araç olarak kullanılırlar.
- Öğretmen yetiştirme programının etkililiğine ilişkin genel ve niteliksel bir ölçüm sağlarlar.
- Öğretmen eğitimi programının değişimi ve iyileştirilmesinin sağlanması için rehberlik ederler.
- Öğretim üyesi istihdamı, yönetici ve personelin mesleki gelişimi ve öğrencilerin programa kabulü için kriter sağlarlar.
- Öğretim üyelerine, diğer personele ve öğrencilere verilecek hizmetin kalitesini iyileştirirler.

Öğretmenin eğitiminin ve dolayısıyla mesleki gelişiminin hizmet öncesi ve hizmet içi dönemlerden oluştuğu ve öğretmen niteliğinin artırılması için öğretmen eğitiminin hizmet öncesi dönemle kalmayıp süreklilik göstermesi gerektiği göz önüne alındığında, standartların belirlenmesinin hizmet öncesi eğitimde olduğu gibi hizmet içi öğretmen eğitimi için de kaliteyi artıracak yararlar sağlayacağını söylemek mümkündür.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış, eğitim alanında standart belirlemeye yönelik çalışmalarla hizmet içi öğretmen eğitimi ile ilgili çeşitli çalışmalara yer verilmiştir. Bu çerçevede ilgili araştırmalar en güncel olandan en eski olana doğru sıralanmıştır.

2.5.1. Eğitim Alanında Standart Belirlemeye Yönelik Yapılmış Çalışmalar

Kurt (2023) tarafından hazırlanan doktora tezinde bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçimine ilişkin standartların oluşturulması hedeflenmiştir. Delphi tekniği ile yürütülen çalışmanın panelistlerini ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 15 öğretmen, 6 yönetici ve alanda uzman 2 akademisyen olmak üzere toplam 23 kişi oluşturmaktadır. Üç tur olarak gerçekleştirilen Delphi turlarında belirlenen performans göstergeleri üzerinde uzlaşma sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonunda belirlenen yedi standart alanında, “kişisel özellik”, “ilgi ve istek”, “beceri”, “iletişim”, “akademik”, “teknoloji” ve “entelektüel düzey” olmak üzere toplamda 64 performans göstergesi elde edilmiştir. Elde edilen bu standartların ve performans göstergelerinin, öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri alanları bilmeleri ve iyileştirebilecekleri nitelikler konusunda öz denetim mekanizması oluşturabilmeleri açısından önem taşıdığı ifade edilmiştir.

Elçiçeği 'nin (2022) hazırladığı doktora tezinde “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisansüstü Programları akreditasyon standart, gösterge ve kanıtlarının belirlenmesi” hedeflenmiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin veri toplama araçları ve veri analiz tekniklerinin birlikte kullanılarak gerçekleştirildiği araştırmanın çalışma grubunu Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneğinin (EPDAD) akreditasyon çalışmalarında değerlendirici olarak görev alan öğretim elemanları ve lisansüstü öğrenciler, akreditasyon süreçlerine katılmamış akademisyenler ve MEB okullarında görev yapan lisansüstü öğrenim gören öğretmenler oluşturmaktadır. Dört aşamada gerçekleştirilen çalışmanın ilk aşamasında, doküman incelemesi yoluyla Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisansüstü programları için akreditasyon standartları hazırlanmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında hazırlanan akreditasyon standartları için (8 standart alanı ve alt standartlar) Delphi tekniği kullanılarak uzman görüşleri elde edilmiştir. Çalışmanın üçüncü aşamasında Delphi çalışması ile belirlenerek üzerinde uzlaşmaya varılan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Lisansüstü Programları standartlarının ilgili lisansüstü eğitim enstitülerinin programında nasıl yer alacağı belirlenmiştir. Son aşamada ise incelenen akreditasyon kurumlarının dokümanları baz alınarak Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisansüstü programları akreditasyon standartlarının göstergeleri ve kanıtları hazırlanmış ve uygulamaya yönelik öneriler yapılmıştır.

Hasançebi (2022), çalışmasında uzaktan eğitim kapsamında kullanılan canlı derslerin kalite standartlarını belirlemeyi ve belirlenen bu standartların uygulanabilirlik düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, karma araştırma yöntemlerinden keşfedici desende kurgulanmıştır. Araştırma iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde Delphi tekniği ile canlı ders kalite standartları belirlenmiştir. Delphi panelinde uzaktan eğitim uygulama ve araştırma merkezinde görevli 12 öğretim elemanı katılımcı olarak yer almıştır. Delphi çalışması sonunda canlı ders kalite standartlarına yönelik toplam 10 alt boyutta 84 standart maddesi ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise kalite standartlarının uygulanabilirliğine yönelik öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Bu bölümün katılımcılarını ise amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen, canlı ders verme deneyimine sahip Türkiye’de farklı üniversitelerde ve bölümlerde görev yapan 103 öğretim elemanı oluşturmuştur. Belirlenen standart maddelerinin uygulanabilirlik düzeyleri, üç madde için “kısmen uygulanabilir” şeklinde diğer standart maddeleri “büyük oranda uygulanabilir” veya “tamamen uygulanabilir” olarak değerlendirilmiştir.

Ataman (2021) doktora tez çalışmasında üniversitelerdeki Yabancı Diller Yüksekokullarının (YDY) akreditasyonuna temel oluşturacak kalite standartlarını ve bu standartların önem ve gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini belirlemeyi ve bu kurumların akreditasyonu için bir model önerisi geliştirmeyi amaçlamıştır. Üç aşamada gerçekleştirilen çalışmanın ilk aşamasında Delphi tekniği kullanılarak YDY’lerin akreditasyonu sürecinde temel alınabilecek ulusal kalite standartları belirlenmiştir. Bu aşamada birinci Delphi oturumunda 47, ikinci Delphi oturumunda ise 35 panelist yer almıştır. Araştırmanın betimsel tarama modeli ile yürütülen ikinci bölümünde ise üniversitelerin YDY’lerindeki 638 öğrenci ve 258 öğretim elemanı araştırmaya katılmış, çalışma sonunda, belirlenen YDY kalite standartlarının tamamının öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından “oldukça önemli” bulunduğu görülmüştür. Araştırmanın Delphi tekniği kullanılarak yürütülen üçüncü bölümünde ise YDY’leri akredite etmek üzere faaliyet gösterecek kuruluşun yapılanmasını, genel işleyişini ve akreditasyon sürecini betimleyen

akreditasyon modeline ilişkin nihai olarak 7 alt-başlık altında toplam 73 adet ifade panelistlerin görüş birliği ile kabul edilmiştir. Bu bölümde, birinci Delphi oturumunda 34, ikinci Delphi oturumunda ise 27 panelist yer almıştır. Araştırma kapsamında, Türkiye’de YDY’leri akredite etmek üzere faaliyette bulunacak ulusal bir akreditasyon kuruluşunun işleyişinde, araştırmada önerilen akreditasyon modelinin temel alınabileceği önerileri getirilmiştir.

Fen Bilgisi Öğretmeni Eğitimi Derneği (Association for the Education of Teachers in Science) ve Ulusal Fen Öğretmenleri Derneği (National Science Teachers Association) iş birliği ile 1998 yılında (URL-2, 1998) fen bilgisi öğretmeni yetiştirmeye yönelik standartlar belirlenmiştir. Bu çalışmada “içerik”, “bilimin doğası”, “sorgulama”, “bilim bağlamı”, “öğretme becerileri”, “müfredat”, “sosyal bağlam”, “değerlendirme”, “öğrenme ortamı”, “mesleki uygulama” olarak belirlenen 10 alanda öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. 2003 yılında (URL-3, 2003) fen bilgisi öğretmenlerine yönelik belirlenen bu yeterlilikler tekrar gözden geçirilmiş ve fen öğretmeni yetiştirme standartları olarak Ulusal Fen Öğretimi Derneği (National Science Teachers Association) tarafından yayınlanmıştır. 2020 yılındaki (URL-4, 2020) son revizyonda standart alanları “içerik bilgisi”, “pedagojik içerik”, “öğrenme ortamları”, “güvenlik”, “öğrenci öğrenmesi üzerinde etki”, “mesleki bilgi ve beceri” olarak güncellenmiş; standartların fen öğretmeni yetiştirme programları tarafından akreditasyon için veya program tasarımı hazırlanırken kullanılmasının amaçlandığı ifade edilmiştir. Standartların aynı zamanda fen öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik lisans standartlarını geliştiren devlet kurumları için de bir rehber görevi görebileceği belirtilmiştir.

Bahadır (2019) doktora tez çalışmasında, eğitim durumları standartlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Delphi tekniği ile yürütülen ve üç turda tamamlanan araştırmanın katılımcılarını Türkiye’nin tüm bölgelerinden seçilen 10 üniversitede görev yapan 295 eğitim bilimleri alanı uzmanı oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, “öğretmene yönelik standartlar”, “okul yönetimine yönelik standartlar”, “eğitim öğretim politikalarına yönelik standartlar”, “öğrenme ortamı standartları”, “araç-gereç ve materyal standartları”, “içerik standartları”, “değerlendirme standartları”, “dersin işlenişine yönelik standartlar”, “öğrenmeye yönelik standartlar” ve “programa yönelik standartlar” olmak üzere eğitim durumlarına yönelik 10 standart alanı altında 206 standart ifadesi belirlenmiştir. Standartların elde edilmesinin ardından, bu standartların öğretmenler tarafından benimsenme durumunu da araştırılmıştır. Belirlenen standartlar gerek ulusal gerekse

uluslararası alanyazında önemli düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu standartlar yoluyla eğitimin hem insan kaynağının hem de yapısal kaynaklarının asgari seviyeye getirilmesi öngörülmüştür.

İkiel (2019), yüksek lisans tez çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında kaliteyi sağlamak üzere akreditasyon standartları önerisi sunmayı amaçlamıştır. Doküman incelemesi yoluyla verilerin toplandığı araştırmada uluslararası dil öğretimi yapan kurumlar için kullanılan standartlar ve ulusal düzeyde eğitim kurumları için standartlar temel alınmıştır. Araştırma sonunda yabancılara Türkçe öğretimi alanında hayata geçirilebilecek bir akreditasyon derneği için minimum yeterlilikler çerçevesini oluşturacak “misyon” “eğitim programı ve kur sınavları”, “öğretim elemanları”, “tesis ve tesis yeterlilikleri”, “idari sorumluluklar”, “öğrenci hizmetleri” ve “öğrenci başarıları” boyutları altında yeterlilikler önerilmiştir.

Yılmaz (2018), hazırladığı doktora tez çalışmasında fen bilgisi öğretmen yetiştirme programlarında kalite standartlarını belirlenmeyi amaçlamıştır. Tarama yöntemi kullanılarak verilerin toplandığı araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada kalite standartlarının ifade edildiği toplamda 18 boyut ve 190 maddeden meydana gelen beş farklı ölçek geliştirilmiştir; ikinci aşamada bu ölçekler yoluyla katılımcı görüşleri belirlenerek görüşler çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görevli öğretim üyeleri, öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları ve çeşitli illerde görev yapan fen bilgisi öğretmenleri çalışmanın 1352 kişilik katılımcı grubunu oluşturmuştur. Çalışma sonucunda “Fen Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Kalite Standartları” belirlenmiş, bu kalite standartları hakkında katılımcıların “oldukça önemli” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Yıldırım (2016) çalışmasında; ekonomi okuryazarlığı ve eğitimiyle ilgili genel görüşleri, ekonomi okuryazarı vatandaş yeterliliklerini, ortaokul ekonomi öğretimi standartlarını ve bu standartlara ulaşmada mevcut ilk ve ortaokul programlarının rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama yöntemiyle yürütülen araştırmada verilerin toplanmasında Delphi tekniği ve doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Ekonomi okuryazarlığı ve ekonomi eğitimi ile ilgili görüşleri, ekonomi okuryazarı vatandaş yeterliliklerini ve ortaokul ekonomi öğretimi standartlarını belirlemek amacıyla altı Delphi turu gerçekleştirilmiştir. Delphi paneli, farklı turlarda farklı sayıda katılım gösteren toplam 116 ekonomi ve sosyal bilgiler

eğitimi alan uzmanı ile sosyal bilgiler ęretmeninden oluşmuştur. Ekonomi okuryazarı vatandaş yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Delphi turları sonucunda “bilgi”, “beceri” ve “tutum/değer” olmak üzere üç temel yeterlik alanı ve bu alanlar altında yer alan alt boyutlar belirlenmiş ve belirlenen bu yeterlik alanları ortaokul ekonomi ęretimi standartlarına indirgenmiştir. Mevcut ilk ve ortaokul programlarının, ortaokul ekonomi ęretimi standartları açısından incelenmesi sonucunda, programlarda standartların önemli bir bölümüne ulaşılmasına katkı yapacak bir içeriğin mevcut olduğu grlmştur.

elik şahin (2014), doktora tez çalışmasında Türkiye’deki Bilim ve Sanat Merkezleri için yönetici, ęretmen yeterlikleri ve ęretimsel hedefler için belirlenecek standartların neler olabileceğini araştırmıştır. Nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yürütülen araştırmanın çalışma grubundaki katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmada nce Bilim ve Sanat Merkezi yönetici, ęretmen ve velilerinin görüşleriyle ihtiyaç analizi ve ilgili literatür taramasının ardından Bilim ve Sanat Merkezleri yönetici, ęretmen yeterlik ve ęretimsel hedef standartları belirlenmiştir. Bu aşamanın ardından standartların uygulanabilirliği ile ilgili akademisyen, ęretmen, yönetici ve veli görüşleri alınmıştır. Araştırmada sonucunda, çalışma grubundaki tüm katılımcıların, belirlenen standartların uygulanabilirliği ile ilgili olumlu görüş belirttikleri, standartların Bilim ve Sanat Merkezlerinde sunulan eğitimdeki eşitliği ve kaliteyi sağlayabileceği görüşünü taşıdıkları grlmştur. Katılımcılar bu standartların Bilim ve Sanat Merkezlerindeki yönetici ve ęretmenlerin görev tanımlarının ve yeterliklerin netleşmesi, teori-uygulama çelişkisinin ortadan kalkması, eğitimi ve yönetimsel uygulamaları olumlu etkilemesi açısından önemli katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, Bilim ve Sanat Merkezi yönetici ve ęretmenlerinin belirlenen standartları edinmeleri için seminer ve hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, periyodik olarak denetim ve kontrollerin yapılması, Bilim ve Sanat Merkezlerindeki eğitimin niteliği ile ilgili boylamsal araştırmaların yapılması önerilerinde bulunulmuştur.

Kahramanoğlu (2014), doktora tez çalışmasında ęretmen adaylarının ęretmen yetiştiren kurumlara giriş standartlarını ve bu standartların nasıl ölçülebileceğini belirlemeyi amaçlamıştır. 34 uzmanın panelist olarak yer aldığı Delphi çalışmasından oluşan araştırmanın birinci aşamasında, ęretmen yetiştiren kurumlara giriş standartları olarak 8 standart alanı ve 56 gösterge belirlenmiştir. Belirlenen standart alanları; “kişisel özellik”, “ilgi”, “sağlık”, “alan bilgisi”, “entelektüel düzey”, “tutum”, “beceri” ve” teknoloji” olarak

sıralanmıştır. Tarama modelinde tasarlanan ve eğitim fakültelerinde görev yapan 309 öğretim elemanının katılımcı olduğu ikinci aşamada ise belirlenen standartlara ait performans göstergelerinin nasıl ölçülebileceği araştırılmıştır. Kişisel özellik standart alanına ait performans göstergelerinin kişilik testleri, mülakat sınavı ve öğretmen gözlem raporları ile; ilgi standart alanına ait performans göstergelerinin mülakat sınavı ve ilgi envanteri ile; sağlık standart alanına ait göstergelerin psikolojik testler ile; alan bilgisi standart alanına ait performans göstergelerinin başarı testleri ile; entelektüel düzey standart alanına ait göstergelerin mülakat sınavı ile; tutum, beceri ve teknoloji standart alanlarına ait göstergelerin ise öğretmen gözlem raporları ile ölçülebileceği ortaya konulmuştur.

Beltekin vd. (2013), tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim kurumları standartlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Betimsel tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu liselerde görev yapan öğretmenler, bakanlık müfettişleri, eğitim yöneticileri ve Ankara'daki üniversitelerin eğitim yönetimi, denetimi, ekonomisi ve planlaması bölümlerinden akademisyenler oluşturmuştur. Çalışma sonucunda “okul yönetimi ve liderlik”, “eğitim-öğretim ortamları”, “eğitim-öğretim süreçleri”, “okul kaynakları” ve “okul kültürü” olmak üzere beş standart alanı belirlenmiştir.

Güleş (2013) doktora tezinde 3-6 yaş çocuklarının eğitim gördüğü okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel çevreye yönelik kalite standartlarını, veli, öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak tespit etmeyi amaçlamıştır. 538 veli, 51 öğretmen ve 15 yöneticinin katıldığı tarama modeli ile yürütülen çalışmada “konum ve yapı”, “iç ve dış mekânlar”, “fiziksel çevre sağlığı” boyutları altında toplam 80 standart belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ışığında, okul öncesi eğitimde standart belirleme ve kalitenin geliştirilmesine, okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarının oluşturulmasına ve fiziksel çevre standartları çerçevesinde mevcut duruma ilişkin yetersizliklerin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Kaban (2013) uzaktan eğitime yönelik kalite standartlarını belirlediği doktora tez çalışmasında, bu standartlar çerçevesinde Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezini değerlendirmiştir. Karma araştırma yöntemlerinden keşfedici ardışık desenin kullanıldığı çalışmada önce 10 boyut ve toplamda 97 standart maddesinden oluşan Uzaktan Eğitim Kalite standartları belirlenmiş, sonrasında belirlenen standartların önemine ve kullanılabilirliğine ilişkin, uygun örnekleme yöntemi ile seçilen yöneticiler,

öğretim elemanları, teknik personel ve içerik geliştirme gibi farklı rollere sahip 56 uzaktan eğitim çalışanının görüşleri alınmıştır. Araştırmada son olarak Uzaktan Eğitim Uygulamalarını Değerlendirme Envanteri kullanılarak Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezinin yürüttüğü uzaktan eğitim çalışmaları değerlendirilmiş, merkezin belirlenen standartları %79 oranında karşıladığı tespit edilmiştir.

Alibaba Erden (2013), doktora tez çalışmasında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim sisteminde ulusal çerçeve olarak kullanılabilecek öğretmenlik mesleği standartlarını oluşturmayı amaçlamıştır. Karma yöntem kapsamında, keşfedici desen ile yürütülen araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin toplandığı ilk aşamanın çalışma grubu; öğretim üyeleri, bakanlık uzmanları, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğretmen sendikaları eğitim sekreterleri olmak üzere toplam 17 kişiden oluşmuştur. Nicel boyutun örneklemini ise, seçkisiz olarak belirlenen okul yöneticileri, öğretmenler, öğretmenler sendikası yönetim, disiplin ve yürütme kurulu üyeleri, akademisyenler ve MEB üst düzey yöneticileri, baş/denetmen ve eğitim uzmanları olmak üzere toplam 735 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim sisteminde kullanılmak üzere geliştirilen öğretmenlik mesleği ulusal çerçevesinin “mesleki değerler ve uygulama”, “mesleki gelişim ve uygulama”, “öğretme-öğretme süreci” ve “mesleki ilişkiler ve uygulama” boyutları altında yer alan toplam 45 öğretmenlik mesleği standardı belirlenmiştir.

Turan (2013) hazırladığı doktora tez çalışmasında, Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarına yönelik kalite standartlarını belirlemeyi ve belirlenen standartların uygunluğu ile standartların önem derecesini ortaya koymayı hedeflemiştir. Tarama modelindeki araştırmanın veri toplama aracı Erişen (2001)'in geliştirmiş olduğu "Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirmede Kalite Standartları" ölçeğinin Din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimine uyarlanmasıyla oluşturulmuştur. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Kalite Standartları Ölçeği” olarak adlandırılan ölçek, toplamda 522 kişiden oluşan Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ilahiyat fakültesi öğretim elemanları, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının yer aldığı bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Belirlenen standartlara ilişkin öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri ‘çok önemlidir’ ve ‘oldukça önemlidir’ düzeyindeyken öğretmen görüşlerinin aynı düzeyde olmadığı görülmektedir. Çalışma sonuçlarının diğer alanlarda çalışma yapacak araştırmacılara örnek oluşturmasının beklendiği ifade edilmiştir.

Aslan (2012) çalışmasında, Türkiye’deki okul müdürlerinin liderlik standartlarını tanımlamayı ve liderlik standartları için bir kavramsal çerçeve geliştirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yürütülen araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu kapsamda, üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi alanında öğretim üyesi olarak görev yapan toplam 10 öğretim üyesi ve il millî eğitim müdürlükleri ve eğitim denetmenleri başkanlığı tarafından başarılı olarak nitelendirilen 54 okul müdürü katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin analizi ile okul müdürlerinin yeterlilik alanlarına ilişkin sahip olmaları gereken liderlik standartları belirlenmiştir. Araştırma bulgularından, okul müdürlerinin yetiştirilmesinin standartlar çerçevesinde gerçekleşmesi gerektiği sonucuna varılmış, okul müdürü yetiştirmek için Türkiye’nin kendi özellik ve şartlarına dayalı özgün bir okul müdürü yetiştirme modeli tasarlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Avşar (2012), beden eğitimi öğretmen eğitimi standartlarını belirlemeyi amaçladığı doktora tez çalışmasını tekil tarama modelinde gerçekleştirmiştir. Alanyazın taraması ile oluşturulan beden eğitimi öğretmen eğitimi standartları; “öğretmenlik meslek bilgisi alanı” ve “özel alan bilgisi alanı” olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Aynı zamanda veri toplama aracı olarak kullanılan bu standartlara ilişkin, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan toplam 50 uzmandan görüş alınmıştır. Araştırma sonucunda, “öğretmenlik meslek bilgisi” alanına ait dokuz standart başlığının altında 145 performans göstergesi; “özel alan bilgisi” alanına ait iki standart başlığı altında ise 45 performans göstergesi belirlenmiştir. Çalışmada, beden eğitimi öğretmeni yetiştiren programların öğretmen adaylarına bu standartları kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması önerilmiştir.

Yalçın (2012), doktora tez çalışmasında Türkiye’de uzaktan eğitim programlarının akreditasyonunda kullanılabilecek standartları belirlemeyi amaçlamıştır. Delphi tekniği ile yürütülen çalışma üç turda tamamlanmıştır. İlgili alanyazından derlenerek on başlık altında sunulan toplam 83 akreditasyon standardı birinci turda 17, ikinci turda 15 ve üçüncü turda 16 uzaktan eğitim uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Üç oturum sonunda Türkiye’de uzaktan eğitim programlarının akreditasyonunda kullanılabilecek on başlık altında toplanan toplam 94 akreditasyon standardı belirlenmiştir. Belirlenen bu standartların ileride kurulabilecek bir akreditasyon kurumu tarafından veya uzaktan eğitim hizmetleri sunan

eğitim kurumları tarafından kalite değerlendirme ve geliştirme amaçlarıyla kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Al-Thumali (2011) yüksek lisans tez çalışmasında Suudi Arabistan’da ortaöğretim düzeyinde çalışan İngilizce öğretmenlerine yönelik kalite standartlarını ele almıştır. Çalışma dört araştırma sorusu çerçevesinde dört ana bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde İngilizce öğretmenlerinin performansının kalite standartları ışığında değerlendirilmesinde hangi alanların daha önemli olduğu araştırılmış, ikinci bölümde bu standartların değerlendirilmesine yönelik bir araç hazırlanmış, üçüncü bölümde beş yıldan fazla mesleki deneyime sahip orta ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin performansında kalite standartlarının ne ölçüde sergilendiği araştırılmış, dördüncü ve son bölümde ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin performansları arasında mesleki deneyime bağlı olarak anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Çalışma sonucunda bu alanda bulunması gereken kalite standartları belirlenerek, standartların değerlendirilmesi konusunda önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca deneyimli öğretmenler ile yeni öğretmenlerin karşılaştırılmasında sınıf yönetimi ve ölçme konularında deneyimli öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu ifade edilmiştir.

Türkarslan (2011) çalışmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin bilişim teknolojileri alanında sahip olmaları gereken yeterlikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma modeli olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Alanyazın taraması ile okul yöneticilerinin rolleri, görevleri, yeterlikleri, okulda kullanılan bilişim teknolojileri, ilgili mevzuat, bu alanda yapılan çalışmalar, ilgili kuramlar ve kavramlar hakkında toplanan veriler önce çözümlenmiş, sonra yorumlanıp bütünleştirilerek “İlköğretim Okulu Yöneticileri İçin Bilişim Teknolojileri Yeterlik Standartları” belgesi oluşturulmuştur. Belgede “bilişim teknolojileri donanımlarını kullanmak” ve “bilişim teknolojileri yazılımlarını kullanmak” üzere iki ana yeterlik ve bunların altında yer alan ve temel orta ve ileri olarak derecelendirilmiş alt yeterlik alanları sıralanmıştır. Okul yöneticilerinden bu yeterlik alanlarında en azından temel düzeyde yeterliklere sahip olmaları beklendiği belirtilerek, belgenin ilköğretim okulu yöneticilerinin seçilmesi, atanması, yükseltilmesi ve değerlendirilmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi ve mesleki gelişimlerine yönelik planlanma yapılması süreçlerinde kriter oluşturabileceği ifade edilmiştir.

Yüksel (2010) doktora tez çalışmasında Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarında kullanılabilecek “program değerlendirme standartlarını” belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiş, 2008-2009 öğretim yılında devlet üniversiteleri bünyesinde yer alan 64 eğitim fakültesinde görev yapan, doktorasını eğitim programları ve öğretim alanında tamamlamış 158 öğretim üyesi çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırma evreni içinde yer alan 158 uzmanın 138’i araştırmaya katılmıştır. Araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranarak oluşturulan program değerlendirme standart ve göstergeleri “Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması Anketi” adıyla veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Araştırma sonunda alan uzmanlarının görüşlerine sunulan “yararlılık”, “yürütülebilirlik”, “uygunluk” ve doğruluk olmak üzere dört standart alanı altında 23 standart ve bu standartlar altında yer alan 94 gösterge Türkiye için program değerlendirme standartları ve göstergeleri olarak kabul edilmiştir.

Eraslan (2009) doktora tez çalışmasında, görsel sanatlar öğretmenliği programlarına ilişkin kalite standartlarını belirlemeyi; bu kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının belirlenen standartların uygunluğuna, gerçekleşme düzeyine ve kalite geliştirme süreçlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Genel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmada 12 üniversitenin Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda görev yapmakta olan 223 öğretim elemanından görüş alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak oluşturulan ve görsel sanatlar eğitimcisi yetiştiren programlara ait kalite standartları taslağını içeren” Görsel Sanatlar Eğitimcisi Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Standartları Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 19 alt-boyutta yer alan 153 standart ifadesinin %99,86’sı öğretim elemanları tarafından “uygun” bulunmuştur. Belirlenen standartların fakültelerde gerçekleştirilme derecesi ise “kısmen” olarak belirlenmiştir.

Aydın (2008) doktora tez çalışmasında, ilk ve orta öğretim kurumlarının web sayfalarında bulunması gereken standartları belirlemeyi, Türkiye’deki ve Türkiye dışındaki ilk ve orta öğretim kurumlarının web sayfalarının bu standartlara uygunluk derecelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, Türkiye’deki ve Türkiye dışındaki 400 öğretim kurumuna ait web siteleri oluşturmuştur. Bu web siteleri “içerik” ve ‘tasarım’ olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Araştırma içerisinde standartların belirlenmesi için 855 kişiden (öğrenci, öğretmen, veli) 5’li Likert tipinde bir ölçekle görüşler

alınmıştır. Web sitelerinde bulunabilecek niteliklerin sıralandığı bu ölçek, üniversitelerin akademik kadrolarında görevli 1'i Doçent, 4'ü Yardımcı Doçent, 3'ü Öğretim Görevlisi ve 3'ü Araştırma Görevlisi 11 akademisyenin ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü mezunu 54 Bilgisayar Öğretmeninin görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş 121 maddelik bir ölçektir. Katılımcılardan ve web sitelerinin değerlendirilmesinden elde edilen veriler karşılaştırılarak katılımcıların web sitelerinden beklentilerine yönelik bulgular ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca belirlenen niteliklerin web sitelerinde yer alma oranlarına ilişkin bulgulara da yer verilmiştir.

Yanpar- Yelken vd., (2007) çalışmalarında öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak eğitim fakültelerinin kalite standartlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. 140 öğretmen adayının katıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak 11 madden oluşan yapılandırılmış bir soru formu kullanılmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının sahip olması gereken en önemli mesleki özelliklerin “alana hâkimiyet” ve “öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisine sahip olma”, en önemli kişisel özelliklerin “hoşgörülü ve saygılı olma”, “iletişim becerisine sahip olma” ve hümanist olma” olduğunu göstermektedir. Eğitim programlarında bulunması gereken özelliklerle ilgili olarak “programın uygulamaya yönelik olması”, fakülte yönetiminin sahip olması gereken özelliklerle ilgili olarak “demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışına sahip olması”, fakültenin finansal olarak sahip olması gereken özelliklerle ilgili olarak “öğrenciler ve öğretim elemanlarına destek sağlayabilecek yeterlikte olması”, fakültenin tesis ve donanım olarak sahip olması gereken özelliklerle ilgili olarak “bilgisayar sayısının yeterli sayıda olması ve internete erişimin sınırsız olması”, fakültenin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından sahip olması gereken özelliklerle ilgili olarak “yerleşkelerde ulaşılabilir bir psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinin sunulması”, fakültenin bilgi teknolojileri açısından sahip olması gereken özelliklerle ilgili olarak da “bilgi teknolojileri salonunun olması” gerektiği görüşleri ön plana çıkmıştır.

VanTassel-Baska ve Johnsen (2007), üstün zekalı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hangi standartlara sahip olması gerektiği hususuna yer verdikleri çalışmalarında standartların gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Çalışmada üstün zekalı öğrencilerle çalışacak eğitim personelinin standartlara dayalı yaklaşımlarla yetiştirilmesinin aynı zamanda alanın gelişimine de katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Oluşturulan standartların hem alanla ilgili

problemlerin çözümüne yönelik hem de öğretmenlerden beklentiler hakkında uzlaşa sağlamada rol oynayacağı ve böylelikle alanda görev yapan öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinin gelişmesinde etkin olacakları sonucuna varılmıştır.

Ocak ve Beydoğan (2005) çalışmalarında, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulu üçüncü sınıf hayat bilgisi dersi programının içerik bakımından analizi yoluyla hayat bilgisi dersine yönelik standartların oluşturulmasına katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 13 standart alanından oluşan “hayat bilgisi dersi içerik standartları anketi” ile, hayat bilgisi dersi içerik standartlarının; amaçlarla tutarlılık düzeyi, öğrenci seviyesine uygunluk düzeyi ve içerikte (ders kitabında) yer alma düzeyi araştırılmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmaya tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 463 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler değerlendirildiğinde geliştirilen içerik standartlarının; amaçlarla tutarlılık düzeyi bakımından %86.5, öğrenci seviyesine uygunluk düzeyi bakımından %89.6 oranında öğretmenlerce desteklendiği; ancak bu standartların içerikte (ders kitabında) yalnızca %14.6 oranında yer aldığı yönünde görüş belirtildiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada sonuçlarına dayalı olarak; eğitimde kalitenin artırılabilmesi için içerik standartlarının belirlenip sürekli güncellenmesi; belirlenen içeriğin kullanılan yazının puntosu, resmin yeri gibi biçimsel anlamdaki standartlar yerine birtakım bilimsel çalışmalardan sonra belirlenen standartlara uygun olması önerilerinde bulunulmuştur.

Jones (2005), doktora tez çalışmasında Amerika Birleşik Devletleri Kaliforniya Eyaleti matematik alan standartlarının etkililiğini incelemiştir. Çalışmada matematik alan standartlarına ilişkin Kaliforniya Eyaleti’nin çeşitli şehirlerinden toplam 196 öğretmenin görüşü alınmıştır. Hazırlanan anket yoluyla toplanan verilerde öğretmen özelliklerinin ve standartlara ilişkin algılarının, onların matematik alan standartlarına yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin standartlara ilişkin algılarının, kıdemlerinin ve çalışma saatlerinin ilişkin tutumlarını etkilediği görülmüş; öğretmenlerin matematik alan standartlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Mentiş Taş (2004) araştırmasında, öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarını ve bu standartların fakültelerde gerçekleşme durumu belirlemeye çalışmıştır.

Tarama modelindeki araştırmanın verileri, beş standart alanı (amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri, değerlendirme, mesleki gelişim ve iş birliği) ve 60 maddeden oluşan Likert tipi anket ile toplanmıştır. Araştırmaya Selçuk, Manisa ve Gazi Üniversitesi eğitim fakültelerindeki öğretim elemanı ve son sınıf öğrencileri ile bu fakültelerin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinden mezun, devlet okullarında çalışan 129 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Üç grubun görüşlerinin alınması için üç farklı anket formu kullanılmıştır. Çalışmaya katılan üç grup da programın amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreçleri, değerlendirme, mesleki gelişim ve iş birliği boyutlarına ilişkin olarak belirlenen standartların tamamını uygun bulmuşlardır. Öğretmenlerin standartların önem derecesine yönelik görüşlerinin tüm boyutlarda öğretim elemanlarından ve öğrencilerden düşük olduğu, standartların önem derecesinin gerçekleşme durumundan daha yüksek olduğu ve standartların fakülte programlarında istenilen düzeyde gerçekleşmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sachs (2003) alanyazına dayalı yürüttüğü çalışmasında öğretmenlik mesleği için standart belirlemenin getireceği yararları yönelik olarak Avustralya bağlamında ileri sürülen “standartların getirilmesi öğretmenlerin performansını geliştirecek, itibarını artıracak ve sürekli mesleki gelişimlerine katkıda bulunacaktır” varsayımlarını incelemiştir. Çalışmada standartların hangi amaca hizmet ettiğinin, öğretmenler üzerinde bireysel ve kolektif olarak ne gibi etkileri olduğunun ve bugünün öğretim koşulları ve öğretmenleri için uygun olduğu düşünülen standartların gelecekte de aynı şekilde uygun olup olmayacağının eleştirel bir gözle değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Standartların eğitimle ilgili pek çok sorunu tek başına çözemeyeceğinin vurgulandığı çalışmada, öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirilecek standartların mesleki gelişimi sağlayacak özellikte olması gerektiği, öğretimi kontrol için değil, geliştirmek amacıyla kullanılması gerektiği, zamana uyum sağlayan esnek nitelikler taşıması gerektiği ve yönetimce baskı aracı olarak kullanılmaması gerektiği vurgulanmış; öğretmenlerin mesleki gelişimi için belirli standartların oluşturulması ve uygulanmasının değerli olduğu belirtilmiştir.

Erişen (2001) çalışmasında, mesleki ve teknik eğitim öğretmeni yetiştiren programların kalite standartlarını belirlemeyi ve belirlenen bu standartların fakültelerde gerçekleştirilme düzeyini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmanın verileri 285 öğretim elemanı, 342 öğretmen adayı ve 212 teknik öğretmene uygulanan anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket 15 standart alanı ile toplam 135 standart

maddesinden oluşmuştur ve üç farklı katılımcı grup için üç farklı versiyonda hazırlanmıştır. Araştırma sonunda bütün standartların katılımcılarca uygun ve önemli bulunduğu, ancak fakültelerde gerçekleştirilmesi konusunda yetersizliklerin olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarına yönelik kalite standartlarının belirlenmesi, standartların belirlenmesinde konu alanı özelliklerinin dikkate alınması ve ilgili komisyonlarca hazırlanması, belirlenen standartların süreçte gözden geçirilmesi ve öğretmen yetiştiren kurumların standartlara uygunluk yönünden değerlendirilmesi önerileri sunulmuştur.

ABD’de 1996 yılında yapılan ve Ulusal Bilimler Akademisi (National Academy of Sciences) tarafından yayınlanan ulusal ölçekli bir çalışmada (URL-1, 1996), yerel kontrol ekseninde işleyen ABD eğitim sisteminde fen eğitiminin geliştirilmesine koordinasyon, tutarlılık ve uyum getirecek politikaları teşvik etmek amacıyla fen eğitimine yönelik standartlar belirlenmiştir. Çalışmada, fen öğretimi standartları, fen öğretmenleri için mesleki gelişim standartları, fen eğitiminde değerlendirmeye yönelik standartlar, fen içerik standartları, fen bilgisi eğitimi programı standartları ve fen eğitimi sistem standartları olmak üzere altı alanda standartlar belirlenmiştir. Çalışmada, belirlenen standartlar ile bilimsel okuryazarlığı geliştirme sorumluluğunun sınıflardaki ve okullardaki sorumluluğun ötesinde tüm eğitim sistemine yayılması anlayışıyla yenilikçi bir adım atıldığı, standartların uygulanmasıyla eğitim reformunun ve bunun sonucunda bilimsel okuryazarlığın gelişeceği vurgulanmıştır.

Marzano (1996), alanyazın taramasına dayanan çalışmasında standartlara dayalı eğitimin yerel düzeyde sınıf içi eğitimi ve değerlendirmeyi nasıl etkilediğini araştırmış ve bu bağlamda aşağıdaki sekiz soruya cevap aramıştır:

- Standartlar nereden sağlanacaktır?
- Standartları kim belirleyecektir?
- Ne tür standartlar oluşturulacaktır?
- Standartlar hangi formatta yazılacaktır?
- Standartlara yönelik ölçütler hangi düzeyde yazılacaktır?
- Standartlar ve ölçütler nasıl değerlendirilecektir?
- Öğrenci gelişimi nasıl rapor edilecektir?
- Bu bağlamda öğrenciden beklenen ne olacaktır?

Çalışmada bu sorulara ilişkin öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Standartlar, ulusal düzeyde ve eyalet düzeyinde yürütülecek envantere dayalı çalışmalarla yapılmalıdır.
- Bölgesel düzeyde standart geliştirme çalışmalarına rehberlik edecek, standartların teknik yönleri konusunda uzman kişilerden oluşan yönetim komiteleri kurulmalı ve bu komite alan öğretmenleri tarafından hazırlanacak olan konu alanı standartlarının geliştirilmesini denetlemeli ve aynı formatta hazırlanmasını sağlamalıdır.
- Konu bilgisi ve muhakeme becerileri standart belirlemeye en uygun alanlar olarak düşünülmelidir. Standartlar, konu alanıyla ilgili bilgi ve becerilerle performansa dayalı görev ve etkinlikleri açıkça ifade etmelidir.
- Bilgi ve becerilerin belirli unsurları olarak açık ifadeler ve ölçütler yazılmalı, performans örneklerine de yer verilmelidir.
- K-8 düzeyi için sınıf seviyesine yönelik, lise için ders tanımlarına yönelik ölçütler yazılmalıdır.
- Öğretimin bir parçası olan sınıf içi değerlendirmelerin yanında performans testleri ile sağlanan dış değerlendirmelerle de standartların değerlendirilmesi sağlanmalıdır.
- Tüm dersler için geleneksel notla değerlendirmenin yanında o dersin performans düzeylerini tanımlayan standartları içeren öğrenci ilerleme raporu da sunulmalıdır.

Ok (1991), doktora tez çalışmasında öğretmen yetiştirme programlarına giriş standartlarını belirleyerek bu standartların ODTÜ öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğrencilerde ne derecede temsil edildiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın standartların belirlenmesi bölümü Delphi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Delphi paneli 37 öğretmen, 41 öğretim üyesi, 33 müdür ve müdür yardımcısı ile 27 veliden oluşmuştur. Araştırmacı tarafından literatüre dayalı olarak oluşturulan Delphi anketi, “bilgi ve yetenek”, “anadilde yeterlik”, “ilgi ve tutum”, “kişilik”, “araştırmaya ilişkin algı” ve “diğer özellikler” olmak üzere 6 kategori altında toplam 36 maddeden meydana gelmiştir. Ayrıca her bir kategori altında bir de açık uçlu soru yer almıştır. Delphi çalışması sonunda, belirlenen standartlara yönelik Delphi paneli üyeleri arasında genel görüş birliğine varıldığı

görülmüştür. Araştırmanın ikinci bölümünde ise ODTÜ öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören 113 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Bu bölüme ilişkin veriler, farklı araştırmacılar tarafından daha önce geliştirilmiş dört tutum ölçeği ve bilgi formları kullanılarak toplanmıştır. Duyuşsal standartların ODTÜ öğretmen yetiştirme programlarına yerleşmiş öğretmen adaylarında bulunma derecesine yönelik yapılan analizler, öğretmen adaylarında bu özelliklerin yeterince var olmadığını göstermiştir. Çalışmada genel olarak daha kapsamlı ölçütler grubuna ve yüksek öğretim kurumlarına öğrenci kabulü ile ilgili standartların belirlenmesine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Whitlow (1990), Tennessee Kamu Dışı Akademik Okullar Birliği (The Tennessee Association of Nonpublic Academic Schools -TANAS) için akreditasyon standartları geliştirmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada özel okullar ve akreditasyon çalışmaları ile ilgili alanyazın taramaları yapılarak etkili okul özelliklerine ilişkin 70 madde belirlenmiş, farklı araştırmacılar tarafından belirlenen özelliklerle karşılaştırılarak etkili okulların göstergeleri olan 20 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Tennessee eyaletindeki 144 okul müfettişi ve 48 okul müdürüne gönderilen ankette eğitimcilere, her bir özelliğin etkili okulların önemli bir göstergesi olduğuna katılıp katılmadıkları sorulmuş, ayrıca dokuz müfettiş ve üç okul müdür ile de görüşmeler yapılmıştır. Ankete katılan eğitimcilerin, ankette yer alan etkili okul özelliklerinin her birinin etkili okulların önemli bir göstergesi olduğu konusunda hemfikir oldukları, kendileriyle görüşme yapılan eğitimcilerin ise bu özelliklerin okullarda uygulanabilir ve ölçülebilir olduğunu belirttikleri görülmüştür. Çalışma sonunda akreditasyon sürecinin geliştirilmesine ilişkin spesifik öneri ve tavsiyelerde bulunulmuştur.

Diab (1989) doktora tezinde, Kuveyt Üniversitesi Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Programı'nın gelişimine destek sağlamak amacıyla bu alana yönelik standartlar belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada önce geçici standartlar listesi oluşturulmuştur. Bu aşamada araştırmacı ve bir standart geliştirme ekibi tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan hükümet ve ajansların standartlarına ulaşılarak standart dizin kartlarının hazırlanması, listelenen standartların azaltılması, tekrar düzenlenmesi ve son olarak Arapça olarak ifade edilmesi çalışmaları yapılmıştır. 38 alan altında yer alan toplam 657 standart, “açıklık”, “kültürel ilgililik” ve “örtüşme” ölçütleri kapsamında 108'e indirilerek geçici standartlar listesi oluşturulmuş ve bu liste kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır. Son olarak Kuveyt beden eğitimi öğretmen eğitimi uzmanlarından oluşturulan iki grup bu standartları

değerlendirmiştir. Birinci grup standartların dil yönünden anlaşılabilirliğini, ikinci grup ise standartların alt yapıya uygunluğunu incelemiş ve istatistiksel hesaplamalara ve uzman görüşlerine göre, belirlenmiş tüm standart maddeleri kabul edilmiştir.

Eğitim alanında standart belirlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde, çalışılan alanların çeşitlilik gösterdiği; kalite standartları, akreditasyon standartları ve program standartları olarak üç başlıkta standart belirleme çalışmaları gerçekleştirildiği; çalışmaların çoğunlukla Delphi tekniği kullanılarak ya da araştırmacı(lar) tarafından oluşturulan standart maddeleri hakkında uzman görüşü alınarak yürütüldüğü ve bu çalışmaların eğitimde kaliteyi artırma motivasyon ve amacı ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

2.5.2. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Alanında Yapılmış Çalışmalar

Çetin Talan ve Demir (2024) çalışmalarında, Millî Eğitim Bakanlığının 2016-2022 yılları arasındaki hizmet içi eğitim çalışmalarını ve sınıf öğretmenlerinin bu faaliyetlere ilişkin görüşlerinin değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Olgu bilim desenin kullanıldığı bu nitel araştırmanın birinci bölümünde doküman incelemesi yoluyla Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim çalışmaları değerlendirilmiş; ikinci bölümde ise görüşme yöntemi ile sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim çalışmalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. 36 sınıf öğretmeninden oluşan çalışma grubundan araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veriler toplanmıştır. İçerik analizi sonunda elde edilen bulgular, konuları ve sayıları göz önünde bulundurulduğunda 2016-2022 yılları arasında doğrudan sınıf öğretmenlerine yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının, yetersiz olduğunu işaret etmiştir. 2016-2022 yılları arasında yüz yüze ve uzaktan eğitimle merkezi ve mahalli şekilde yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarına yeniliklerin olduğu dönemlerde hizmet içi eğitim çalışmalarının sayısının arttığı görülmüştür. Tanıtılacak bir yeniliğin olmadığı ya da COVID-19 gibi beklenmedik olumsuz durumların yaşandığı yıllarda hizmet içi eğitim çalışmalarına katılanların sayısında azalma olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitim çalışmalarının fiziki şartlarının ve eğitim zamanının uygun olmayışının çalışmaları verimsiz kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim çalışmalarının gönüllülük esasına göre olması ve özellikle uygulama gerektiren eğitimlerin yüz yüze; teorik konuların ise uzaktan eğitimle yapılabilmesi yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Çalışmada, hizmet içi eğitim çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin alandaki yeniliklerden haberdar olması ve kendini geliştirmesi yönünden oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir.

Berber ve Günal (2023) çalışmalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde fenomenolojik desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiş farklı kamu okullarında çalışan 2 okul yöneticisi ve 8 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma verileri “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılarak toplanmış, verilere içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmada katılımcılar, ağırlıklı olarak; bilim ve teknoloji alanında meydana gelen yeniliklerin eğitime yansımalarına uyum gösterebilmede hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yararlı olduğunu, bu faaliyetlerin belirli aralıklarla ve düzenli olarak yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bulgulara dayalı olarak hizmet içi eğitim çalışmalarının etkili ve verimli olabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, eğitimlerin alanında uzman eğitimciler tarafından verilmesi, uygulamaya dönük eğitim yöntemlerinin kullanılması önerilmiştir.

Heckathorn (2022) çalışmasında, ABD’nin kuzeydoğusundaki iki farklı eğitim bölgesinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimlerini araştırmıştır. Açıklayıcı sıralı karma yöntem çalışması olarak yürütülen çalışmada, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin neler olduğu; okul liderlerinin öğretmenlere yönelik mesleki gelişim sunma, öğretmenlerin mesleki gelişime katılma kararlarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Çalışmada önce iki bölgedeki iki hizmet içi eğitim sağlayıcısı kuruluşun sunduğu mesleki gelişim olanaklarına ilişkin dört yıllık veri incelenerek analiz edilmiş, sonrasında ise ilgili bölgelerden toplam 28 öğretmen ve okul lideri ile mesleki gelişim deneyimleri ve mesleki gelişime yönelik karar alma süreçleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre en çok sunulan eğitimlerin eğitim programlarına yönelik olduğu, bu alanda en çok sunulan üç alt kategorinin ise öğrenme standartları, teknolojinin etkin kullanımı ve öğretim stratejileri olduğu ve eğitim programlarının en çok workshoplar şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim olanaklarını etkileyen dört faktör ise; mesleki gelişimin amacı ve önceliği, iş birliği için gereken network ve mesleki gelişimin önündeki engeller olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım kararlarını etkileyen faktörler ise çalışmaların yeri, yüz yüze ya da çevrim içi oluşu, süresi, eğitmenin kimliği gibi “lojistik” faktörler; eğitim konusunun kişisel ilgiye ve ihtiyaca uygunluğu, kullanışlılığı; konunun ilgi çekiciliği- ilginçliği olarak sıralanmıştır.

Şahin ve Yanpar-Yelken (2022) çalışmalarında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin bu faaliyetlerin uygulama süreci, mesleki ve kişisel gelişimlerine katkıları, olumlu ve olumsuz yönleri, faaliyetin eğitim görevlileri ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Tarama modelindeki çalışmanın örneklemini 2015 – 2019 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan 250 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan 5’li likert tipinde anket bölümünün ve açık uçlu soruların yer aldığı, veri toplama aracı ile toplanmıştır. Öğretmenlerin merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulama ve değerlendirme sürecine yönelik genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları, mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik olarak eğitim faaliyetlerinin kendilerini hem mesleki hem de kişisel olarak geliştirdiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim görevlilerinin iletişime açık kişiler olduğunu ifade ettikleri ve kullandıkları yöntem ile ilgili olarak olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler faaliyetlerin olumsuz yönleri olarak eğitimlerin zamanlaması, eğitimin uygulanma şekli, uygun olmayan katılımcılar, alanlarında yetersiz eğitimler ve lojistik olanaklarının yetersizliğini sıralamışlardır. Faaliyetlerin olumlu yönleri olarak ise eğitimlerin kendilerini mesleki ve kişisel açıdan geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bulgulara dayalı olarak açılması planlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımcıların, gönüllü olanlar öncelikli olacak şekilde belirlenmesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde eğitimci olarak yer alacak görevlilerin belirlenmesinde gerek eğitim gerekse katılımcılarla iletişim konusunda nitelikli ve donanımlı olanlarına öncelik verilebileceği önerileri getirilmiştir.

Arslan (2021) doktora tez çalışmasında, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bir hizmet içi eğitim modeli önerisi geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada “karma araştırma” modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasının çalışma grubunu; Millî Eğitim Bakanlığında sekiz üst yönetici, dokuz okul müdürü 82 öğretmen olmak üzere toplam 99 kişi; nicel aşamanın örneklemini ise farklı illerde görev yapan 420 öğretmen oluşturmuştur. Nitel aşamada, mevcut hizmet içi eğitim yapılanmasına ilişkin görüş ve öneriler bireysel ve odak grup görüşmeleriyle; Covid-19 salgını sürecine ilişkin öğretmen görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Nicel aşamada ise araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla görüşler alınmıştır. Araştırmada, mevcut sistemde hizmet içi eğitim gereksinimlerinin tam olarak belirlenemediği, hizmet içi eğitimlere yönelik planlamanın çoğunlukla merkezi bir anlayışla gerçekleştirildiği, yerel

düzeyde yapılan faaliyetlerde önemli kapasite sorunlarının olduğu, eğitimlerin değerlendirmesinin ve etkililiğinin izlenmesine yönelik çalışmaların yeterince gerçekleştirilemediği bulguları elde edilmiştir. Öğretmen hizmet içi eğitiminde mevcut sorunların giderilebilmesi için bakanlık merkez teşkilatında, il milli eğitim müdürlükleri ve okullarda yeniden yapılanmaya ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, işe gömülü, iş birliği ve birlikte sorumluluk alma kültürünün var olduğu ve okulu merkez alan bir hizmet içi eğitim modeli önerisi ortaya konulmuştur.

Azdir (2021), yüksek lisans tez çalışmasında, hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisi hakkındaki öğretmen görüşlerini ortaya çıkararak bir durum değerlendirmesi gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilen araştırmanın verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçüt ve maksimum çeşitlilik örneklemeleri kullanılarak çalışma grubunu olarak belirlenen 15 öğretmenden toplanan verilere içerik analizi uygulanmıştır. Öğretmenlerin kendi aralarında sosyalleşmeye olanak sağlaması yönüyle hizmet içi eğitim çalışmalarını değerli buldukları ancak mesleki gelişimlerini sağlaması yönüyle çalışmaların etkisinin zayıf olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Hizmet içi eğitimlerin güçlü yönlerle yönelik öğretmenlerin bir araya gelmesine olanak sağlaması ve mesleki tecrübeye katkıda bulunması değerlendirmeleri yapılmıştır. Zayıf yönler olarak ise eğitimcilerin nitelik problemi, programların ihtiyaca yönelik olmayışı ve gelişime katkı sağlamaması, izleme ve değerlendirmenin olmaması, eğitimlerin uygun olmayan fiziksel mekânlarda yapılması, katılımcı sayısının sınırlı tutulması ve teşviğin olmaması sıralanmıştır. Araştırmada, Türkiye'deki öğretmen niteliğinin artmasında öğretmenlerden akademisyenlere eğitim örgütlerinden üniversitelere paydaşların sorumluluk almasına ihtiyaç duyulduğu, hizmet içi eğitimlere yönelik önemli reformların olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yüner (2021), TALIS 2018 Türkiye verisine dayanarak gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve mesleki gelişime karşı algıladıkları engelleri belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel betimsel bir araştırma olan çalışmada cinsiyet, kıdem ve okul düzeyi değişkenlerinin neden olduğu farklılıklar incelenmiştir. Araştırma bulguları, kadın öğretmenlerin öğrenci davranışları ve sınıf yönetimi; erkek öğretmenlerin müfredat bilgisi ve pedagojik yeterlilikler konularına ilişkin daha yüksek mesleki gelişim ihtiyacı belirttiklerini, öğretmenlerin tümünün çok kültürlü ve çok dilli ortamda öğretime ilişkin

mesleki gelişim ihtiyacı içinde olduklarını, yeni öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerden daha yüksek düzeyde ihtiyaç belirttiklerini göstermiştir. Mesleki gelişim engelleri olarak yönetici desteğinin eksikliği ve ilgisiz mesleki gelişim faaliyetleri en çok dile getirilen engeller olarak belirtilmiştir. Aile sorumluluklarının getirdiği zaman kısıtlılığının, kıdemli öğretmenlerin anlamlı düzeyde yüksek olarak ifade ettikleri mesleki gelişim engeli olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin içerik ve pedagoji alanlarındaki mesleki gelişim ihtiyaçlarında ve algılanan engellerde görev yapılan okul düzeyinin anlamlı farklılıklar oluşturduğu ve yeni öğretmenlerin mesleki gelişim engellerinin anlamlı olarak daha yüksek olarak dile getirdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, mesleki gelişim etkinliklerinin en üst düzeye çıkarılması için; mesleki gelişim programlarını planlamadan önce öğretmenlerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, yeni öğretmenlerin mesleki gelişim için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarının göz önünde bulundurulması, öğretmenleri motive etmek ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını teşvik etmek için maddi ve maddi olmayan teşviklerin kullanılması önerileri sunulmuştur.

Alfaidi ve Elhassan (2020) çalışmalarında hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin gelişimindeki rolünü keşfetmeyi amaçlamışlardır. Betimsel düzeydeki araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Suudi Arabistan devlet okulları öğretmenlerinden seçilen 500 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma bulguları, hizmet içi eğitim programlarının çoğunun, öğretmenlerin uzmanlığı veya mesleği ile ilgili olarak öğretmenlerin gelişiminin tek bir yönüne odaklandığını, öğretmenlerin kişisel ve eğitsel ihtiyaçlarına katkıda bulunamadığını ortaya çıkarmıştır. Çalışmada, hizmet içi eğitim programlarının öğretmen gelişiminin tek bir yönüne odaklanmaması, öğretmenlerin kişisel ve eğitsel ihtiyaçlarının da dikkate alınması, programların daha etkili olabilmesi için çeşitli ve sürekli olması gerektiği sonuçları vurgulanmıştır.

Kaya (2020), öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim planlarını katılımcı profili, faaliyet yeri, öğretim biçimi, eğitim kategorileri ve konuları değişkenlerine göre incelemeyi amaçladığı durum çalışması desenindeki araştırmasında, 2018 yılı hizmet içi eğitim planını incelemiştir. Çalışma verileri “2018 Yılı Hizmet İçi Eğitim Planı” belgesinden doküman analizi yöntemi ile toplanmış ve içerik analizi uygulanmıştır. Çalışma 284 hizmet içi eğitim planı içermektedir. Çalışma sonucunda eğitim kategorilerine göre kişisel, mesleki ve yönetim alanına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlediği gözlenmiştir. Hizmet içi eğitim programlarının yoğun olarak yüz yüze eğitim şeklinde gerçekleştirildiği ancak katılan

öğretmenlerinin sayısının düşük olduğu, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eğitim bölgelerine göre dağılımının çeşitlendiği gözlemlenmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yanında kişisel gelişimlerine ve yönetim becerilerinin geliştirilmesine de önem verilmesi, hizmet içi eğitim programlarının kalitesinin artırmak için MEB standart eğitim programlarının yaşanan değişimler, öğretmen ve okul ihtiyaçlarına göre güncellenmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını ve beklentilerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Kala vd., (2019) Türkiye’de hizmet içi öğretmen eğitimine yönelik gerçekleştirilen mevcut uygulamaları incelemeyi ve bu uygulamalara ilişkin öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerini belirlemeyi hedefledikleri çalışmalarını iç içe geçmiş çoklu durum deseninde gerçekleştirmişlerdir. Çalışma, Türkçe, fen bilimleri, matematik ve sosyal bilimler alanlarının her birinden 2 öğretmen ve 2 akademisyen olarak toplamda 16 katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışma verileri, her iki grup için ayrı ayrı hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiş, verilerin analizi içerik analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, yapılan hizmet içi eğitimlerin süresi, zamanı ve sıklığı, eğitimin yapıldığı ortamların fiziksel koşulları ve eğitimlere katılan öğretmenlerin sayısı ile ilgili sorunların olduğu, eğitimlere katılan öğretmenlerin eğitimleri formalite olarak gördükleri, tatil fırsatı olarak algıladıkları belirlenmiş; hizmet içi eğitim programları içeriğinin öğretmen ihtiyaçlarına göre yapılandırılmadığı ve güncel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul temelli mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin katılımcılardan yalnızca bir akademisyenin bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda; hizmet içi eğitim çalışmalarının çoğunluğunun eğitim fakültelerinin aracılığıyla ve il bazında yapılması, çalışmaların mümkün olduğunca öğretmenlerin seminer dönemlerinde yapılması, okul temelli mesleki gelişim uygulamalarına yönelik farkındalığı arttıracak çalışmaların yapılması ve bu mesleki gelişim modelini yaygınlaştırma hususunda etkili planların yapılarak uygulanması önerileri getirilmiştir.

Can (2019), öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin önündeki engelleri belirlemeyi ve bu alana yönelik öneriler geliştirebilmeyi amaçladığı çalışmasında, çalışma verilerini 10 okul müdürü, 4 müdür yardımcısı ve 10 öğretmen olmak üzere 24 katılımcıdan açık uçlu sorular yoluyla elde etmiştir. Durum çalışması modelindeki çalışmanın veri analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcı görüşleri, öğretmenlerin meslekî gelişimlerine yönelik engellerin yasal, pedagojik, yönetsel ve toplumsal nedenlere

dayandığını göstermektedir. Meslekî gelişimin engelleri olarak; öğretmenlerdeki amaç ve motivasyon eksikliği, mesleğe giriş, yetiştirme ve istihdamdaki yetersizlikler, eğitim politikalarının belirsizliği ve eğitim sisteminin sürekli değişmesi, öğretmen örgütlenmesinin yeterli olmayışı ile öğretmen kariyer gelişiminin sağlanamaması hususları sıralanmış. Öğretmen meslekî gelişimi önündeki sayılan engellerin ortadan kaldırılabilmesi için; öğretmen yetiştirme, seçme ve istihdam durumlarının yeniden düzenlenmesi, eğitimde gerçekleştirilecek her türlü değişikliğin devlet politikası olarak ele alınması, eğitim politikası ve eğitim planlaması yaklaşımlarının öğretmen meslekî gelişimini sağlayacak niteliğe ulaştırılması, sağlıklı işleyen bir kariyer planlaması sisteminin kurulması, hayat boyu öğrenme imkanlarının sağlanması önerileri getirilmiştir.

Çetin (2019), çalışmasında fen bilimleri öğretmenlerinin ve yöneticilerin hizmet içi eğitimlerin etkililiğine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı özelliklerdeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 475 öğretmen ve 21 yönetici oluşturmuş, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Hizmet içi Eğitimi Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine kendi istekleri ile, kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlama ve değişen öğretim programları hakkında bilgi edinme amaçları ile katıldıklarını faaliyetleri gerekli ve etkin bulduklarını, hizmet içi eğitimleri alanında akademik kariyeri olan ve eğitim uygulamalarının bizzat içerisinde bulunan öğretmenlerden almak istediklerini göstermiştir. Katılımcıların faaliyetlerin yürütülmesinde zaman yönetimi, fiziksel mekân, faaliyeti yürüten öğretici özellikleri gibi çeşitli sorunlar belirttikleri görülmüştür. Araştırma bulgularına dayalı olarak, hizmet içi eğitim faaliyetine katılacak öğretmenlere faaliyet tarihinin en az bir hafta önceden duyurulması hem öğreticilerin ve hem de katılımcıların faaliyetlere hazırlıklı gelmesi, faaliyetlerin zamanında başlaması gerektiği ifade edilmiştir. Faaliyete katılan katılımcı sayısının fazla olmaması ve katılımın gönüllülük esasına dayanması, faaliyetlerin uygulamalı olması ve herkesin ulaşabileceği bir merkezde yapılması önerilmiştir.

Alqahtani (2018), çalışmasında Kuveyt'teki mesleki gelişim programlarına ilişkin öğretmen algılarını araştırmayı ve Learning Forward'ın mesleki gelişim standartlarını destekleyen kriterlerle karşılaştırmayı amaçlamıştır. Karma desende yürütülen araştırmada nicel kısım verileri anket yoluyla, nitel kısım verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Nicel bölümün örneklemini Kuveyt'in çeşitli bölgelerindeki ilköğretim devlet

okullarında görev yapan 375 öğretmen; nitel bölümün katılımcıları ise ilköğretim devlet okullarında görev yapan ve yedi öğretmen oluşmuştur. Verilerin analizi, mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki öğrenme standartlarına göre yapılma düzeyinin düşük olduğunu, başka bir deyişle ilkokuldaki öğretmenlerin mesleki öğrenme standartlarında tanımlanan seviyede mesleki öğrenme gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Bu durumun Kuveyt'teki ilkokul öğretmenlerinin, kendilerini geliştirmeye yönelik etkili mesleki gelişim eğitimleri almalarının gerekliliğini gösterdiği ifade edilmiştir.

Tuncel ve Çobanoğlu (2018) aday öğretmenlerin göreve başlama programı kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitime ilişkin görüş ve önerilerini araştırmışlardır. Betimsel araştırmanın katılımcılarını öğretmen atama programına katılan 494 aday öğretmen oluşturmuştur. Çalışmanın verileri, katılımcıların demografik özelliklerine ve hizmet içi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin açık uçlu soruların yer aldığı anket formu ile toplanmıştır. Sonuçlar, hizmet içi eğitimin bazı öğretmenlere ve onların kişisel gelişimlerine herhangi bir katkı sağlamadığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlere ve hizmet içi eğitimin yapıldığı ortama ilişkin bildirilen olumsuz görüşler de değerlendirme açısından önemli bulunmuştur. Çalışma bulgularına dayalı olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için planlama sürecinin dikkatli bir şekilde yürütülmesi ve öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesinde andragoji ilkelerinin dikkate alınması önerilmiştir.

Nemli (2017) yüksek lisans tez çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiği hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde tasarlanan çalışmaya Çankırı, Çorum ve İzmir illerinde görev yapan 783 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Çalışma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Anketi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların hizmet içi eğitim faaliyetlerini önemli gördükleri ancak faaliyetlere katılımcı belirlenmesinde objektif kriterlere göre davranılmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler açısından uygun zaman dilimlerinde düzenlenmesi, bu faaliyetlerde görev alacak öğretmenlerin alanında uzman kişiler arasından belirlenmesi, faaliyetlere katılacak öğretmenlerin belirlenmesinde objektif, şeffaf ve açık kriterler ortaya konulması önerilmiştir.

Yirci (2017), çalışmasında öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin önündeki engelleri belirlemeyi ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yürütülen çalışmanın katılımcıları ilkokul-ortaokul- lise olarak üç farklı okul türünden toplam 30 öğretmenden oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan verilere betimsel analiz ve içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri önündeki en büyük engeller olarak mevcut bürokratik yapıyı, bakanlık uygulamalarını, ekonomik sebepleri ve okulun fiziki imkânlarını gördüklerini işaret etmektedir. Kişisel gelişimin önündeki en önemli engel ise motivasyon eksikliği ve ailevi sorumluluklar gibi bireysel özellikler olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler, mesleki ve kişisel gelişimlerinin önündeki engellerin kaldırılması için katı bürokratik yapının değiştirilmesini nitelikli ve amaca yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarının sayısının artırılmasını önermişlerdir. Bunların yanında öğretmenlikte kariyer basamakları sisteminin getirilmesinin mesleki ve kişisel gelişim için istek ve motivasyon sağlayacağını belirtilmişlerdir.

Elçiçek (2016) doktora tez çalışmasında Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili problemlere alternatif çözümler sağlayacak, sürdürülebilir ve uygulanabilir bir mesleki gelişim modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Tasarım tabanlı araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada tasarım-analiz-yeniden tasarım adımları izlenmiştir. Bu amaçla literatür taraması yapılarak çeşitli ülkelerin mesleki gelişim çalışmaları incelenmiştir. Tesadüfi yöntemle seçilen 24 öğretmenle yapılan görüşmeler yoluyla problemli alana yönelik ihtiyaç analizi yapılarak problem somutlaştırılmıştır. Sonrasında tasarlanan model toplam 12 öğretmen 3 yöneticinin görev yaptığı bir okulda uygulanmış, 10 haftalık bir uygulama süreci sonrasında, toplanan verilere göre yeniden tasarlanarak son şeklini almıştır. Nitel araştırma ile desenindeki çalışmanın verileri görüşme formu, odak grup görüşmesi ve gözlem yoluyla toplanmış, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile analiz gerçekleştirilmiştir. Öğretmen mesleki gelişiminde okul temelli, danışmanlı üniversite destekli ve sürekli bir yaklaşımı temel alan modelin uygulanması sonunda olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın, öğretmenlere hem motivasyonel olarak hem de mesleki olarak büyük yarar sağladığı belirtilmiş, okulda mesleki gelişim danışmanının bulunmasının da olumlu sonuçları olduğu görülmüştür. Modelin uygulanması sonunda çalışmaların yapıldığı zaman ve süreyle ilgili ise olumsuz sonuçların elde edildiği bildirilmiştir. Öğretmenler, dinlenme saatleri olan öğle arasında yapılan çalışmalar için daha uygun ve yeterli bir zaman ayrılması görüşlerini dile getirmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmenlere

yönelik yapılan mesleki gelişim çalışmaları için 12 ilke ortaya konulmuştur. Bu ilkeler; okul temellilik, süreklilik, uzman desteği ve yönlendirme, ihtiyaç odaklılık, yerelleşme, yeterli ve uygun zaman dilimi, ücretlendirme, ödüllendirme, gönüllülük, teşvik ve güdüleme, planlılık ve akademik destek ilkeleri olarak sıralanmıştır.

Uştu vd., (2016), öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaçladıkları nitel bir araştırmalarında kartopu örnekleme yöntemiyle belirledikleri 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak verileri elde etmişlerdir. Betimsel analiz uygulanan verilerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin tamamının mesleki gelişimin gerekli olduğunu görüşünü benimsediklerini; mesleki gelişimi ise yeniliklere ayak uydurma, kendini güncel tutma, değişimlere ayak uydurma, kendini yenileme olarak tanımladıklarını göstermiştir. Mesleki gelişim için öğretmenleri en çok güdüleyen faktörler; öğrenciler ve vicdan duygusu olarak belirtilmiştir. Mesleki gelişimi engelleyen en önemli faktörler ise; maddi olanaksızlık, zaman yetersizliği ve ailevi nedenler olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin, hizmet içi eğitim faaliyetlerini mesleki gelişim açısından yetersiz ve yetersiz olarak nitelendirdikleri, üniversitelerin ve sendikaların mesleki gelişim konusunda kendilerini desteklemediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim konularının iletişim, bilişim teknolojileri, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci psikolojisi ve beden dili gibi konular olduğu görülmüştür.

Burrowes (2015) çoklu durum çalışması desenindeki araştırmasında, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri sırasında nasıl öğrendiklerine ve öğrenmelerini iyileştirmek ve kolaylaştırmak için yapılması gerekenlere ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma New York'ta bir devlet okulunda çalışan ve içinde bulunulan öğretim yılında mesleki gelişim faaliyetlerine katılan 16 öğretmenle yürütülmüş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiğini; öğretmenlerin bu çalışmaların öncesinde ve sonrasında yapılacak mesleki gelişim tartışmalarında ve mesleki gelişimle ilgili alınacak kararlarda daha çok yer almaları gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden daha çok yarar sağlayabilmeleri için okul yöneticilerinin üzerlerine düşen rolü etkili bir şekilde yerine getirmeleri, öğretmenlere ihtiyaç duydukları kaynakları sağlamaları gerektiği belirtilmiş, mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde yapılandırılmasının önemi vurgulanmıştır.

Young (2015) çalışmasında, ABD’de 2009 yılında başlayan “ortak temel eyalet standartlarına” geçiş ve standartların sınıfta uygulanması sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişim algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Kaliforniya’da ortak temel eyalet standartlarına geçiş sırasında öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının belirlenmeye çalışıldığı bu fenomenolojik araştırmanın katılımcıları uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen sekiz öğretmen oluşturmuştur. Çalışma verileri her katılımcı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtların analizi, dört ana tema ve 15 alt tema ortaya çıkarmıştır. Bu temalar “bilgi kaynaklarının paylaşılması”, “ilgi ve aktif katılım”, “iş birliği”, “uygulama ve destek” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin algılarının araştırılmasının, öğretmen deneyimlerinin daha net bir şekilde anlaşılmasını sağladığı, bu durumun da kaliteli mesleki gelişim çalışmalarının tasarlanması ve sunulmasına ilişkin yeni fırsatlar sağladığı ifade edilmiştir.

Baker (2014) fenomenolojik çalışmasında, ABD’nin orta batısında yer alan bir bölgede görev alan ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişim deneyimlerine ilişkin algılarını betimlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen, bölgede yer alan okullarda on yıldan fazla öğretmenlik deneyimi olan sekiz ilköğretim sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada öğretmenlerin hangi mesleki gelişim deneyimlerini anlamlı ve faydalı olarak algıladıkları, liderlerin hangi mesleki gelişim kararlarını faydalı ve anlamlı buldukları araştırılmıştır. Çalışmanın verileri anlatı anketi, odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Verilerin analizi, öğretmen ihtiyaçlarına yanıt veren edinilen sınıfta kullanılabilecek bilgi ve deneyimler sunan eğitimleri anlamlı bulduklarını göstermektedir. Çalışma bulgularına göre yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkiler olumlu olduğunda öğretmenler yerel düzeydeki mesleki gelişim deneyimlerini olumlu olarak algılamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin ihtiyaçları sorulmadan düzenlenen eğitimlerin ilgili ve kullanışlı olmadığı sonucuna da varılmıştır.

Günel ve Tanrıverdi (2014) çalışmalarında, “yurt dışında ve Türkiye’de hizmet içi eğitim uygulama, algı, araştırma, beklenti ve politikalarının zamana bağlı değişimi nasıl gerçekleşmiştir?” sorusuna yanıt aramışlar; yurtdışında ve yurtiçinde yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarını kronolojik bir sırada karşılaştırmalı olarak incelemeyi, tarihsel gelişimleri, yönelimleri ve amaçlarını kıyaslamayı ve bundan elde edilecek çıkarımlarla Türkiye’deki hizmet içi eğitimlerin tarihsel değişimini ve gelişimini değerlendirmeyi

hedeflemişlerdir. Nitel metodoloji çerçevesinde gerçekleştirilen bu tarama araştırmasında ulusal ve uluslararası makaleler, politika dokümanları, resmî web sayfaları, gazeteler, raporlar ve meclis tutanakları incelenmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Derleme ve değerlendirme sonucunda ulaşılan bulgulara göre, uluslararası düzeydeki hizmet içi eğitim politikalarına ve uygulamalarına bu alandaki kazanımların, başarısızlıkların ve araştırmaların yön verdiği, ulusal düzeydeki hizmet içi eğitim politikalarının ise merkezîyetçilik, nicelik ve popülist değerlere dayandığı ifade edilmiştir.

İlğan (2013) öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetlerini tartışarak Türk Eğitim Sistemi için öneriler getirdiği çalışmada etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin öğrenci öğrenmesinin artırılması amacına hizmet ettiğini ifade etmiştir. Çalışmada, etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin neler olduğu ve hangi şartlarda etkili olduklarına dair geniş bir literatürün mevcudiyetine rağmen, bu konuda araştırmacıların tam bir uzlaşa sağlayamadığı belirtilmiştir. Bu konuda bir uzlaşma olmamasına karşın etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin, işe gömülü hem alan hem de öğretim yöntem ve teknikleri bilgisini sağlayan; yeterli zaman, yeterli kaynak ve üst yönetim desteğine sahip; öğretmenlerin işbirliği yapmasına olanak tanıyan faaliyetler olduğu hususunda kuvvetli bir uzlaşa olduğu ifade edilmiştir. Türkiye’de yürütülmekte olan mesleki gelişim faaliyetlerinin bu kriterlerle uyumlu olduğunun söylenemeyeceğinin vurgulandığı çalışmada Türkiye’de gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerinin çoğunlukla seminer veya çalıştay şeklindeki çalışmalardan ibaret olduğu belirtilmiş ve araştırmaların bu tür çalışmaların etkili olmadığını gösterdiği vurgulanmıştır. Mentorluk, koçluk, zümre çalışma takımları gibi öğretmeni aktif kılan, iş günü içine yerleştirilmiş okul çapında gerçekleştirilecek mesleki gelişim faaliyetlerinin yaygınlaştırılmasına yönelik düzenlemelerin hayata geçirilmesi önerilmiştir.

Karasolak vd., (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin tutumlarını ve bu tutumların cinsiyet, branş, kıdem ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmışlardır. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Hizmet içi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini 422 öğretmenden oluşmuştur. Çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu ve tutumların cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği, herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılma durumuna göre ise farklılık gösterdiği ortaya koymuştur. Hizmet içi

eğitim çalışmalarına katılan öğretmenlerin katılmayan öğretmenlere göre tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda, öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin olumlu tutum geliştirebilmeleri için etkinliklerin planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların giderilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Şahin (2013) doktora tez çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hangi alan ve konularda ve ne düzeyde hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını, bu ihtiyaçların öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre ne tür farklılıklar gösterdiğini araştırmış; elde ettiği verilere dayanarak, sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim model önerisi oluşturulmayı amaçlamıştır. Tarama modeli ve nicel yöntemler çerçevesinde yürütülen araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 500 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket formuyla toplanmıştır. Araştırma bulguları; sınıf öğretmenlerinin genel kültür bilgisi, alan bilgisi, meslek bilgisi ölçme değerlendirmede performansla yönelik değerlendirme ve teknoloji ve materyal geliştirme konu alanlarına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyacı belirttiklerini göstermiştir. Ayrıca hizmet içi eğitim çalışmalarının Millî Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakülteleri iş birliğiyle düzenlenmesi, eğitimlerin alan uzmanı akademisyenlerce verilmesi, eğitimlerin öncelikli olarak mesleki seminer dönemlerinde modüler eğitim tarzında verilmesi ve eğitim sonunda performans değerlendirme yoluyla maddi olarak ödüllendirilme yapılması yönünde de görüş belirtmişlerdir. Çalışma sonunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak bir hizmet içi eğitim modeli oluşturulmuştur. Model, program geliştirme basamakları temel alınarak, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşturulmuş modelde, eğitim fakültelerinin görevli kurumlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Bümen vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada son 10 yılda öğretmenlerin mesleki gelişimini konu alan makaleler, doktora tezleri ve geniş çaplı raporlar incelenmiş, öğretmenlerin etkili mesleki gelişimi ele alınmış, ülkemizdeki sorunlar ortaya konularak çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Çalışmada geleneksel kurs ve seminerlerin kuramsal ağırlıklı, bağlamdan koparılmış, izleme ve geribildirim sunmayan, didaktik bir tarzda yürütüldüğü ve bu nedenle etkili olamadığı, öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda ciddi ve köklü bir dönüşüme ihtiyacın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ihtiyacın son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da hissedildiği, konuyla ilgili çalışmaların çoğaldığı ve bu konuda bir uyanışın başladığı ifade edilmiştir.

Gökmenoğlu (2012) doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim türlerini ve hizmetiçi eğitim programlarının özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmanın verileri 1730 öğretmenden toplanmıştır. Bulgular öğretmenlerin “rehberlik ve özel eğitim”, “ulusal ve uluslararası sınavların tanıtımı”, “kişisel gelişim”, “öğretmenlik meslek bilgisi” ve “eğitimde teknoloji kullanımı” konularında eğitime “biraz” ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, daha önce katıldıkları eğitimlerin yarısına ilişkin memnuniyet belirtmişler ve hizmet içi eğitim programlarının formatına yönelik bazı tercihler bildirmişlerdir. Tüm sonuçların birlikte ele alınmasıyla, öğretmen ihtiyaç ve tercihlerine dayanan hizmetiçi eğitim programının tasarım öğelerinin oluşturulduğu; öğretmenlerin ihtiyaçlarını, program tercihlerini ve en iyi nasıl öğrendiklerini bilmenin Türk hizmet içi eğitim politikasının belirtilen ihtiyaç ve tercihleri karşılamak üzere yeniden tasarlanması ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Clipa ve Ignat (2010) ilköğretim ve okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında; öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurumlarıyla ilgili algılarını, tercih ettikleri hizmet içi eğitim programlarını, eğitim almak istedikleri alanları ve hizmet öncesi eğitimlerinde öğrendikleri ile hizmet içi eğitimde öğrendiklerine ilişkin algılarını araştırmışlardır. Çalışma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan 10 soruluk bir anketle toplanmıştır. Anket, ilköğretim ve okul öncesi öğretmenliği uzmanlık alanında lisansüstü öğrenim gören 126 katılımcıya uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kıdem yılı az olan öğretmenlere göre daha fazla hizmet içi eğitim ihtiyacı içinde olduklarını, öğretmenlerin en çok pedagojik alanda hizmet içi eğitim ihtiyacı işaret ettiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimin başarılı öğretim faaliyetleri için gerekli bilgi ve becerilerin büyük bir kısmını sağladığını düşündükleri görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin yarısı hizmet içi eğitim kurslarının tatil dönemlerinde ya da ara dönemlerde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Büyükcan (2008) yüksek lisans tez çalışmasında ders yılı başı ve ders yılı sonunda gerçekleştirilen hizmet içi eğitim seminerlerinin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ne derece yarar sağladığını ve öğretmenlerin bu seminerlerde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma evrenin temsil eden 308 öğretmenden araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla veriler toplanmıştır. Katılımcılar, ders yılı başında ve sonunda uygulanan hizmet içi eğitim seminerlerinin orta

düzeyde yararlı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Çalışmada cinsiyetin bu görüş üzerinde belirleyici bir değişken olmadığı, 16 yıl ve üstü kıdemi bulunan öğretmenlerin diğer kıdem düzeylerine (0-7yıl, 8-15 yıl) göre seminerleri daha yararlı buldukları, seminerlerde en çok karşılaştıklarını ifade ettikleri güçlüklerin ise seminer programlarının iyi planlanmamış olması ve kullanılan materyallerdeki eksiklikler olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma sonunda seminerlerin daha etkili planlanması ve karşılaşılan bu güçlüklerin ortadan kaldırılması yönünde öneriler sunulmuştur.

Karagiorgi ve Symeou (2007), Kıbrıs Pedagoji Enstitüsü tarafından 2005 yılında farklı okul seviyelerindeki öğretmenlerin için hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmayı raporlaştırmışlardır. Enstitü tarafından gerçekleştirilen çalışmada, hizmet içi eğitimlere katılıp katılmadıkları fark etmeksizin farklı okul seviyelerinde çalışan üç grup öğretmenle yapılan bir dizi odak grup görüşmesinden elde edilen yanıtlar çalışmanın veri toplama aracı olan anketin temelini oluşturmuştur. Anket, katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri ve eğitim geçmişi; öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin yönelimleri, katılım motivasyonları ve istenen eğitim formatına ilişkin görüşleri; öğretmenlerin hizmet içi eğitim kalite güvencesi, eğitim sağlayıcıları ve yasal çerçeveye ilişkin görüşlerini araştıran üç bölümden oluşan 5'li Likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmıştır. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, teknik okullar olarak beş farklı düzeydeki eğitim kurumlarından orantılı tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 104 okula ve 1497 öğretmene ulaştırılan anketler 71 okul ve 765 öğretmen tarafından yanıtlanarak veriler elde edilmiştir. Bulgular, eğitimin konusu ya da kapsamının öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımlarını belirleyen en önemli etken olduğunu bunu sırasıyla eğitim yeri ve zamanı, eğitimi verecek olan eğitmen ve eğitim süresi faktörlerinin izlediğini göstermiştir. Öğretmenlerin en çok öğrencilerin öğrenme motivasyonunu konu edinen eğitimler almak istedikleri; en çok tercih edilen hizmet içi eğitim biçimlerinin sırasıyla kısa süreli kurslar, deneyimlerin paylaşıldığı çalışmalar ve çalıştaylar olduğu bulgular arasındadır. Öğretmenlerin çoğunluğu hizmet içi eğitimlerin mesai zamanında yapılması gerektiği şeklinde görüş bildirmişler, öğretmen içi eğitim faaliyetlerinin sağlanması için en uygun yerlerin okullar ve hizmet içi eğitim merkezleri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin tercih ettikleri konu yönelimlerinin dikkate alınması ve alternatif hizmet içi eğitim biçimlerinin geliştirilmesi, okul gelişimi ile bağlantıların kurulması, örgütsel modellerin merkezden yerele kaydırılması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımının artırılması, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin okul gerçeklerine göre tasarlanmasını sağlamak için ihtiyaç

belirleme çalışmalarının sistematik bir temelde yürütülmesi ve bu amaçla yapılacak veri toplama çalışmalarında yöntemlerin çeşitlendirilmesi önerileri getirilmiştir.

Özen (2006), ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında 52 ilköğretim öğretmeninden görüşme yoluyla veri toplamıştır. Çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasına yönelik görüşleri, katıldıkları eğitim programlarında edindikleri mesleki bilgi, beceri ve davranışları kullanma ve sınıfta uygulama durumları incelenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ve sürekli karşılaştırma teknikleri ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarını yararlı ve gerekli bulduklarını ancak programlara yönelik çeşitli sorunların varlığını da ifade ettiklerini göstermiştir: Eğitim veren kişilerin uzman olmamaları, katılımcı seçimi için kriter olmayışı, uygulamaların gayri ciddi olması, programların kuramsal ağırlıklı olması, uygulamaya az yer verilmesi ya da hiç yer verilmemesi programların zamanlamasının uygun olmayışı, fiziki ve teknolojik imkanların yetersizliği sorunları ifade edilmiştir. Sıralanan bu olumsuzluklara rağmen öğretmenler hizmet içi eğitim programları yoluyla öğrendikleri mesleki bilgi, beceri ve davranışları sınıf içi çalışmalarında uygulayabildiklerini, eğitim sonrasında kendilerini geliştirmiş olduklarını da ifade etmişlerdir. Araştırmada bulgulara dayalı olarak; hizmet içi eğitim programlarının alan öğretimine yönelik belli aralıklarla düzenlenmesi hem kurama hem de uygulamaya dönük olarak gerçekleştirilmesi, programların düzenlenme saatleri belirlenirken öğretimin aksatılmaması yanında öğrenme için verimli olacak şekilde zamanın belirlenmesi ve öğrenilen bilgilerin diğer öğretmenlerle paylaşılabilmesi için okul yöneticileri tarafından katılan öğretmenlere fırsat tanınması önerileri getirilmiştir.

Posnanski (2002) çalışmasında, ilköğretim fen bilgisi öğretmenleri için tasarladığı mesleki gelişim programının öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterlik inançlarına etkisini incelemiştir. Planlama, eğitim ve izleme olarak üç aşamadan oluşan; proje toplantıları, ekip çalışması, uygulama etkinlikleri gibi çalışmaları içeren ve bir okul yılına yayılan mesleki gelişim programına katılan 31 fen bilgisi öğretmeninden karma yöntem çerçevesinde toplanan nicel ve nitel verilerin analizi, programın öğretmenlerin algılanan öz yeterliliğini önemli ölçüde değiştirdiğini göstermiştir. Çalışma sonuçlarına dayalı olarak öğretmen mesleki gelişim çalışmalarının istenen etkiyi sağlaması ve başarılı olabilmesi için;

- Çalışmaların uzun süreli olması,
- Aynı okul ya da aynı bölgede görev yapan öğretmenlerden oluşan katılımcı gruplarla gerçekleştirilmesi,
- Öğretim programlarının ve yeni öğretim stratejilerinin dayandığı teorilere yönelik etkinlikler içermesi,
- Program içeriğine yerleştirilmiş yerel müfredat kaynaklarını içermesi,
- Yapılandırmacı yaklaşım anlayışına sahip uygulamalar içermesi,
- Öğretmenlerin yansıtıcı değerlendirmelerini içermesi gerektiği belirtilmiştir.

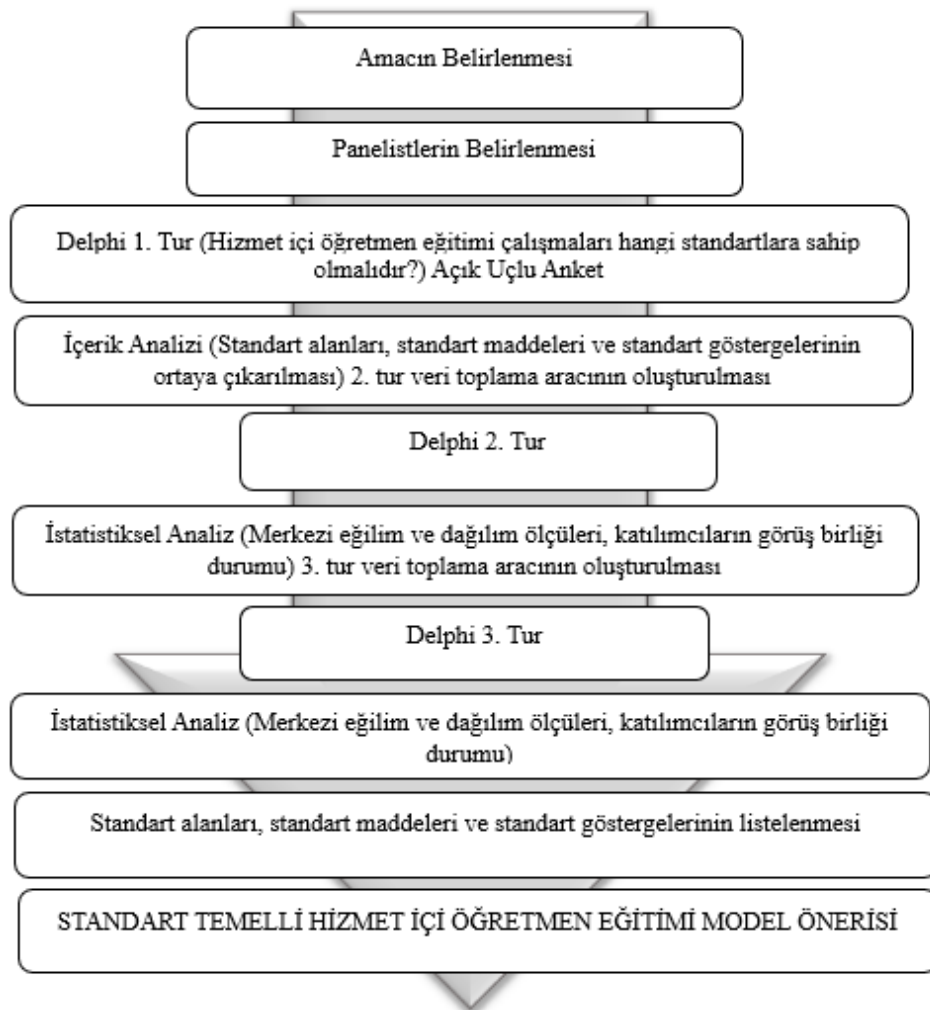
Hizmet içi öğretmen eğitimi alanında yapılmış ilgili araştırmalar incelendiğinde, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin algı ve görüşlerinin araştırıldığı, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının ve bu alandaki sorunların belirlenmeye çalışıldığı, daha etkili ve verimli hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleyebilmek için çıkarımlarda bulunulduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitim çalışmalarının gerçek eğitim ihtiyacına dayanması; yetişkin eğitimi ilkelerinin gözetilmesi, teori yanında uygulamaya yer verilmesi; düzenli olarak gerçekleştirilmesi, değerlendirme, izleme ve geribildirim içermesi; öğretmenlerin ders dışı dinlenme zamanlarının mümkün olduğunca tercih edilmemesi; eğitmen seçiminde uzmanlığın kriter alınması en çok dile getirilen çalışma sonuçlarıdır.

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, katılımcılar, araştırmanın veri toplama araçları ve veri analizleri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri standartlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışma betimsel düzeyde bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaya çalışan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2018: 24). Çalışmada önce Delphi tekniği kullanılarak hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına yönelik standartlar belirlenmiş, sonrasında ise bu standartlara dayanan bir hizmet içi öğretmen eğitimi modeli önerilmiştir. Araştırma süreci Şekil 3.1’de özetlenmiştir:



Şekil 3.1: Araştırma yönteminin özeti

3.1.1. Delphi Tekniği

Delphi tekniği, katılımcı görüşlerinin kontrollü geribildirimini sağlayan bir dizi anket yoluyla bir grup uzman arasında, en güvenilir fikir birliğini elde etme esasına dayanmaktadır (Dalkey ve Helmer, 1963). Delphi tekniği, karmaşık bir problemi etkili bir çözüme kavuşturmak amacıyla, uzmanlardan oluşan bir panelin grup iletişim sürecini yapılandırarak ve grup görüşünün kontrollü bir şekilde ortaya çıkarılmasını sağlayan bir süreçtir (Rescher, 1969; Linstone ve Turoff, 2002). Diğer bir değişle bir uzmanlar grubunun görüşlerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için yürütölen bir dizi prosedürü ifade etmektedir (Dalkey, 1967).

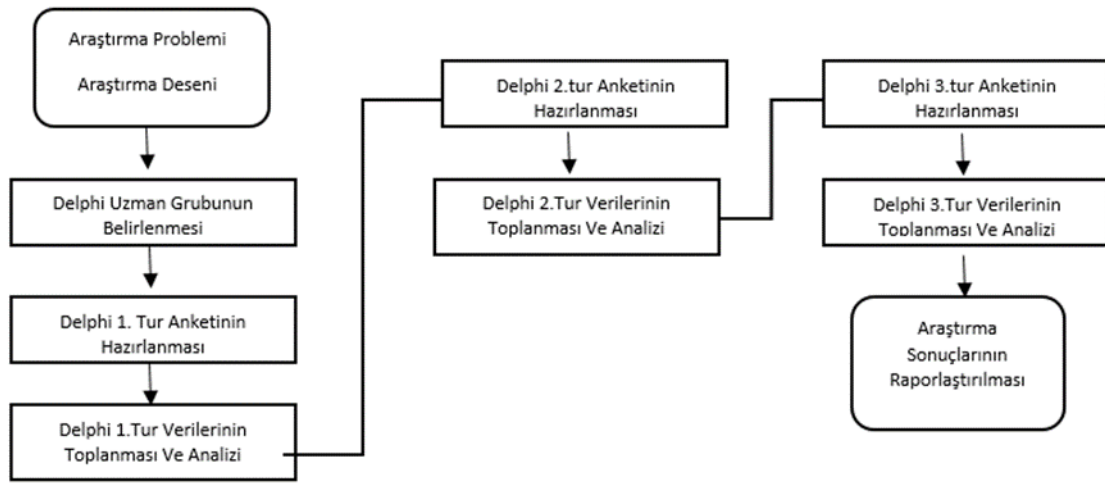
1950’li yıllarda Amerikan düşünce kuruluğu Research and Development ’ın (RAND), olası geleceği tasarlamada bir araç olarak uzman görüşlerini bir araya getirme fikri, Delphi tekniğinin çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu kapsamda Kaplan, Skogstad ve Girshick (1950) tarafından yürütölen araştırmanın bulguları, bir uzman grubunun belli bir konuya yönelik öngörü başarısının grup üyeleri arasında herhangi bir etkileşim olmadan da sağlanabileceğini göstermiştir. Çalışmanın yayınlanmasını takip eden aylarda RAND çalışanları Norman Dalkey ve Olaf Helmer çalışma bulgularından yola çıkarak bir dizi anket ile sorgulama ve tekrarlayan veri toplama turlarını içeren bir metodolojik yapı oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu yeni metodoloji Kaplan’ın önerisiyle “Delphi” olarak adlandırılmıştır (Woudenberg, 1991; Dayé, 2013). "Delphi" adı, eski Yunanistan’daki kehanetler ve kâhinlerle özdeşliğinden dolayı yöntemin kurucuları Helmer ve Dalkey ’i mutlu eden bir ad olmasa da (Turoff ve Hiltz, 2001) literatürde bu adla yerini almıştır.

Askeri niteliğinden doğan gizlilik nedeniyle Dalkey ve Helmer (1963) tarafından yapılan ilk Delphi çalışmasının içeriği, 10 yıl sonra “An Experimental Application of the Delphi Method for the Use of Experts” başlıklı makalede yayınlanmış; tekniğin 1963’te halka tanıtılmasından kısa bir süre sonra, askeri özellik taşımayan çalışmalarda da kullanılmaya başlanmıştır. 1970’lerin ilk yarısında Batı ve Doğu Avrupa ile Asya’ya da yayılan ve iş dünyasında önemli bir tahmin aracı olan Delphi tekniği, 1970’lerin ikinci yarısında mercek altına alınmaya başlanmış, güvenilirliğinin ve geçerliğinin eleştirel olarak değerlendirildiği bir dönem yaşanmıştır. 1980’lerden sonra ise bu değerlendirmeleri geçen teknik, bilimde ve uygulamada kabul gören bir konuma ulaşmıştır (Von der Gracht, 2012).

Delphi, seçilen uzman grubundan oluşan paneller yoluyla ele alınan problemlere güvenilir cevaplar almak amacıyla (Stitt-Gohdes ve Crews, 2004) bir dizi anketin uygulandığı, katılımcı uzman grubunun anket sonuçlarıyla ilgili geri bildirimler alarak kendi görüşlerini değerlendirip yeniden yapılandırabildiği ve sürecin sonunda görüşlerde uzlaşmanın sağlandığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Dalkey, 1969; Gordon, 1994; Clayton, 1997; Linstone ve Turoff, 2022). Uzmanların tekrarlanan turlarda bireysel olarak görüşlerini bildirmelerine olanak sağlarken birbirleriyle doğrudan yüzleşmelerini önler (Dalkey ve Helmer, 1963).

Delphi tekniği, katılımcıların anonimliği (gizliliği), yinleme (ardışıklık), kontrollü geri bildirim ve grup yanıtının istatistiksel analizi olarak dört temel özellikte tanımlanmaktadır. *Katılımcı gizliliği*; çalışmaya dahil olan her bir katılımcının kimliğinin diğer katılımcılar tarafından bilinmiyor olmasını ifade etmektedir. Bu özellik, katılımcıların diğerlerinden gelen sosyal baskılar olmaksızın fikirlerini özgürce ifade etmelerine olanak tanımakta, grupta yer alabilecek baskın kişilerin etkisini azaltmaktadır. Böylece fikri kimin önerdiğinden ziyade fikrin kendisi öne çıkmaktadır. *Yinleme ya da ardışıklık*; sürecin, tekrarlanan anketler yoluyla ilerlemesi ve oturumların uzlaşma sağlanana dek devam etmesidir. Bu özellik, katılımcıların, çalışmanın turdan tura ilerlemesi ışığında görüşlerini iyileştirmelerine olanak tanımaktadır. *Kontrollü geri bildirim* ise katılımcıları diğer katılımcıların bakış açıları hakkında bilgilendirmekte görüşlerini netleştirme veya değiştirme fırsatı sunmaktadır. *Grup yanıtının istatistiksel analizi*, geri bildirimlerde katılımcılara verilerin medyan, frekans, standart sapma, aritmetik ortalama, çeyrekler arası açıklık gibi nicel analizlerinin sunulmasıdır. Katılımcılara sunulan bu istatistikler, onların yanıtlarını gözden geçirerek, değiştirme ya da aynı yanıtta kalma kararlarını vermelerinde yol gösterici olmaktadır (Skulmoski vd., 2007; Von der Gracht, 2012). Ayrıca, verilerin, araştırma konusunda uzman kişilerden elde edilmesi ve uzman grubun eş zamanlı toplanmasını gerektirmemesi tekniğin diğer öne çıkan özellikleri arasında yer almaktadır (McKenna, 1994).

Delphi tekniği, araştırma sorularına, araştırma amacına ve araştırmanın yapısına göre farklı biçimlerde yürütülebilir yapıda olmakla birlikte tipik bir Delphi araştırması süreci Şekil 3.2’de görüldüğü gibi yürütülmektedir (Skulmoski vd., 2007: 3):



Şekil 3.2: Delphi süreci

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere Delphi tekniği, "tur" olarak adlandırılan ve birbirini takip eden uygulamalar halinde gerçekleştirilmektedir. Delphi çalışmaları için genellenebilen belli bir tur sayısı yoktur; turların sayısı araştırmanın kurgusuna ve araştırmacının tercihlerine göre değişmekle birlikte “geleneksel sayı” üç tur olarak belirtilmektedir (Davidson, 2013). Araştırma probleminin tanımlanması, uzman grubunun belirlenmesi ve birinci tur veri toplama aracının hazırlanması sonrasında birinci Delphi turuna başlanmaktadır. Birinci Delphi turunda açık uçlu olarak hazırlanan ya da Likert tipinde oluşturulmuş veri toplama aracı uzmanlara gönderilir. Katılımcı uzmanların verdikleri cevaplar analiz edilerek anket maddelerine dönüştürülür, yapılandırılmış anket formu olarak ikinci Delphi turunda tekrar kendilerine gönderilir. İkinci turda alınan cevaplara ait istatistiksel hesaplamalar yapılır. Üçüncü Delphi turu, ikinci Delphi turundaki anket maddelerinin yanlarında tur sonunda yapılan istatistiksel analiz sonuçları ile birlikte uzmanlara gönderilmesi şeklinde gerçekleştirilir. Ankete ek olarak gönderilen formda da maddelere ilişkin yazılı yorumlar ve tartışmalara yer verilir. Uzmanlara, ikinci ankette verdikleri cevaplar da anket maddelerin başında belirtilmiş olarak hatırlatılır. Bu üçüncü Delphi turunda uzmanların ikinci ankete verdikleri cevapları gözden geçirmeleri beklenmektedir. Bu turda katılımcı ya bir önceki turda verdiği yanıtı değiştirir ya da yanıtında ısrar ederek tekrar aynı yanıtı işaretler. Üçüncü tur sonunda da ikinci tur sonunda yapılan istatistikler uygulanarak maddeler hakkında uzlaşma sağlanıp sağlanmadığına bakılır. Uzlaşma sağlanamaması durumunda tekrar turlar düzenlenebilir. Bu şekilde dizi hâlinde tasarlanan anketler aracılığıyla anketteki maddeler katılımcılar tarafından, ardışık oturumlarda gözden geçirilir ve nihayetinde bir fikir birliğine

varılır (McKenna, 1994; Şahin, 2001; Powell, 2003; Keeney vd., 2006; Hsu ve Sandford, 2007; Green, 2014).

Delphi tekniği, günümüz dünyasında birçok araştırma alanında kullanılan gelişmiş ve uyarlanabilir bir araştırma tekniği olarak yerini almıştır (Skulmoski vd., 2007). Kesin analitik tekniklerle çözülmeye uygun olmayan problemler, ortak bir temelde bireylerin öznel yargılarından faydalanarak çözülebilecek sorunlar ve bir problem veya olgu hakkında yeterli bilgi ya da araştırmanın olmadığı durumlar için uygun bir tekniktir. Ayrıca yüz yüze fikir alışverişi için verimli bir etkileşime girebilecek olandan daha fazla kişiye ihtiyaç olduğu durumlarda; grup görüşünü yönlendirebilecek kişi ya da grupların etkisinden endişe edildiğinde; grup toplantılarının zaman ve maliyet nedeniyle istenen sıklıkta gerçekleştirilemediği durumlarda da kullanışlı bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Linstone ve Turoff, 2002).

Geleceğe dönük tahminlerde bulunma; amaç, ölçüt, ihtiyaç, talep ve öncelikleri tespit etme; standart oluşturma, program değerlendirme; politika geliştirme ve vizyon belirleme çalışmalarında uygulanan Delphi tekniğinin (Clayton, 1997; Rowe ve Wright, 1999; Linstone ve Turoff, 2002; Powell, 2003; Nworie, 2011), eğitim alanında ise özellikle kılavuzlar, standartlar oluşturmada ve eğilimleri tahmin etmede kullanıldığı görülmektedir (Green, 2014). Ulusal ve uluslararası düzeyde standart belirleme çalışmaları gerçekleştiren kuruluşların standart belirlemede uzman görüşlerini temel aldıkları ve çalışmalarında Delphi tekniğinde izlenen aşamalarla oldukça benzer aşamalar takip ettikleri söylenebilir (Ataman, 2021: 83). Bu noktadan hareketle, hizmet içi öğretmen eğitimi standartlarını belirleyebilmek üzere gerçekleştirilen bu çalışmanın da Delphi tekniği kullanılarak yürütülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Katılımcı uzman grubun oluşturulması, Delphi tekniğinin etkinliğini sağlamada kritik öneme sahiptir ve sürecin değeri için önem taşımaktadır. Delphi çalışmalarına seçilecek uzmanlar araştırma problemi alanıyla ilgili temel bilgilere sahip olan ve bu bilgileri uygulamaya geçirebilen, alanlarında yetkin olan, objektif ve rasyonel davranabilen, çalışmaya istekle katılacak ve yeterli zaman ayırabilecek kişiler olmalıdır (Tersine ve Riggs, 1976). Uygun katılımcı (uzman) seçimi hem yanıtların kalitesini en üst düzeye çıkarmakta hem de çalışmanın sonuçlarının güvenilirliğini artırmaktadır (Lang, 1995; Staykova, 2019). Dalkey

(1969)' e göre, Delphi tekniğinde katılımcıların konuya ilişkin bilgileri, yüksek kaliteli bir sonucun en önemli güvencesidir. Araştırma sorularını cevaplayabilecek yeterlikte uzmanlar belirleyebilmek için katılımcı seçiminde amaçlı örneklem kullanılması en uygun seçim olarak görülmektedir (Akins vd., 2005; Keeney vd., 2006; Skulmoski, vd., 2007). Bu nedenle çalışmada katılımcılarının seçimi, amaçlı örnekleme yöntemi çerçevesinde belirlenmiştir.

Katılımcılar, hizmet içi öğretmen eğitimi alanında;

- Doktora tezi hazırlamış ya da tez danışmanlığı yapmış akademisyenler,
- Yüksek lisans tezi hazırlamış ya da tez danışmanlığı yapmış akademisyenler,
- Uluslararası hakemli dergilerde makalesi yayınlanmış akademisyenler ve öğretmenler,
- Doktora veya yüksek lisans tezi hazırlamış öğretmenler,
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) kurul ve komisyonlarında görev alan akademisyen üyeler olarak belirlenmiştir.

Sayılan kriterlere uyan katılımcıları belirleyebilmek için aşağıdaki yol izlenmiştir:

- YÖK Tez web sitesi üzerinde “hizmet içi eğitim” anahtar kelimesi; sosyal bilimler alanı, başlık, özet ve dizin filtreleri ile önce doktora sonra da yüksek lisans tezleri içinde eğitim ve öğretim alt alanında filtrelenerek aranmıştır. Bulunan tezlerin özet kısımları okunarak tezin konu ile doğrudan ilgili olup olmadığına karar verilmiş, ilgili bulunan tezlerin künye, yazar, danışman bilgileri Excel tablosuna işlenmiştir. Aynı işlem basamakları “mesleki gelişim, öğretmen” anahtar kelimeleri için de uygulanmıştır. Eğitim ve öğretim alanı dışında yapılan tezler ya da hizmet içi eğitim olarak verilen bir yöntem, uygulama veya programın etkililiğine odaklanan, hizmet içi eğitime dair literatür özeti ya da öneri sunmayan tezler listeye alınmamıştır.
- Elde edilen tez yazarı ve danışman bilgileri YÖK Akademik web sitesinde aratılmış, yazarların akademik unvan, kurum ve e posta adreslerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Elektronik posta adreslerine bu yolla ulaşılamayan

akademisyenlerin, çalıştıkları üniversite web siteleri üzerinden elektronik posta adreslerine ulaşmaya çalışılmıştır. Emekli olan ya da kurumdan ayrıldığı belirtilen akademisyenler internet arama motorları üzerinden aranmış ve elektronik posta adresleri ya da yeni kurumlarına ulaşmaya çalışılmıştır. YÖK Akademik web sitesi aramalarında bulunamayan yazarların akademisyen olarak görev yapıp yapmadıkları araştırılmış, yazarı oldukları tezlerin öz geçmiş bölümlerinde bulunan bilgilerden yola çıkılarak kurum ya da elektronik posta adreslerine ulaşmaya çalışılmıştır. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlere bu yolla ulaşılmıştır. Elektronik posta adresleri belirlenemeyen yazarların kurum telefonları kaydedilmiştir. Yazarlar hakkında elde edilen bilgiler (ad- soyad, kurum, e posta ya da telefon) Excel tabloları halinde düzenlenerek unvana göre kategorize edilmiştir.

- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) kurul ve komisyonlarında görev alan akademisyen üyelerin isimlerine derneğin web sitesinden ulaşılmış, ulaşılan isimlerin bilgilerine de YÖK Akademik web sitesi üzerinden ulaşılmış ve veriler unvana göre kategorize edilerek Excel tabloları halinde düzenlenmiştir.
- YÖK Akademik web sitesi üzerinden “hizmet içi eğitim” ve “öğretmen mesleki gelişimi” anahtar kelimeleriyle “uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler” alanında yapılan aramalarla da Makale yazma akademisyenlere/ öğretmenlere ulaşılmıştır. Yazar bilgileri Excel tabloları halinde düzenlenerek unvana göre kategorize edilmiştir.
- Sayılan aşamalarla ulaşılan akademisyenlerden Eğitim Fakültesi- Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında görev yapıyor olanlar; Fen Edebiyat Fakültesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi ya da Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda görev yapanlardan da Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında görev alanlar ya da öğretmenlik uygulaması dersi yürütenler katılımcı olarak belirlenmiştir. Belirtilenler dışında görev tanımı olan akademisyenler katılımcı listelerine dahil edilmemiştir.
- İsmine ve tez/makale bilgisine ulaşılan ancak kurum ya da iletişim adreslerinden her ikisine de ulaşamayan yazarlar katılımcı listelerine dahil edilmemiştir.

Bu ölçütlere göre yürütülen çalışma sonucunda 452 uzman belirlenerek katılımcı havuzu oluşturulmuş, 27/09/2021 ile 05/12/2021 tarihleri arasında belirlenen her bir uzmana Delphi davet mektupları e-posta yoluyla gönderilmiştir (Ek 1). Belirtilen tarih aralığında Delphi davetine olumlu olarak dönüş yapmış olan 46 uzman, Delphi katılımcıları olarak belirlenmiştir.

3.2.1. Çalışma Grubu (Panel) Büyüklüğü

Delphi tekniğinde uzman seçimi için kabul edilmiş genel bir kriter olmadığı gibi panellerdeki minimum-maksimum uzman sayısı konusunda herhangi bir kılavuz bulunmamaktadır. (McKenna, 1994; Akins vd., 2005; Keeney vd., 2006). Panel büyüklüğü konusunda kesin kurallar bulunmasa da araştırmacılara bu konuda yol gösterecek noktalar şu şekilde sıralanabilir (Skulmoski, vd., 2007): Katılımcı grubun homojen olduğu durumlarda 10-15 kişilik bir uzman grubu yeterli görülmekte, heterojen gruplarda ise yüzlerle ifade edilebilecek genişlikte grupların oluşturulabileceği ifade edilmektedir. Panel büyüklüğü arttıkça grup hatasında bir azalma (veya karar kalitesinde bir artış) olsa da Delphi sürecini yönetmek ve verileri analiz etmek zorlaşmaktadır. Benzer şekilde; heterojen grupların da veri toplama, fikir birliğine varma, analiz yürütme ve sonuçları doğrulamada karmaşıklığı ve zorluğu büyük ölçüde artırabileceği belirtilmektedir.

Delphi tekniğinde panel büyüklüğü altı ile bin arasında değişebilir; ancak panel büyüklüğünün değil, temsil ve uzmanlığın daha değerli olduğu belirtilmektedir (Humphrey-Murto ve diğerleri, 2017: 17'ye atfen Staykova, 2019: 225). Özetle, uzman sayısı, çalışmanın amacına ve hedef kitlenin çeşitliliğine bağlı olarak değişebilmektedir (Williams ve Webb, 1994). Bir yandan insan kaynağının kullanımını en üst düzeye çıkarmak için panel boyutlarının sınırlandırılması (Rowe ve Wright, 1999); diğer yandan da araştırmalarda panel büyüklüğü belirlenirken Delphi çalışmalarında katılımcıların panelden ayrılmasının sık karşılaşılan bir problem olduğunun göz önünde bulundurulması ve panele dahil edilecek uzman sayısına bu durum dikkate alınarak karar verilmesi önerilmektedir (Okoli ve Pawlowski, 2004). Bu doğrultuda ele alındığında Delphi davetine olumlu dönüş yapmış 46 uzmanın tümü, süreçte panelden ayrılan katılımcıların da olabileceği düşünülerek çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Tablo 3.1.'de katılımcı uzmanlarla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1: Çalışma grubu

Uzmanlar	CİNSİYET	MEZUNİYET DERECESİ	ÜN VAN	KURUM	KIDEM (Yıl)	UZMANLIK ÖLÇÜTÜ	ÖĞRETMENLİK DENEYİMİ (Yıl)
Uzman 1	Erkek	Doktora	Prof. Dr.	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.	22	Hakemli dergide yayın	6
Uzman 2	Erkek	Doktora	Doç. Dr.	İstanbul Arel Üniversitesi	38	Y.L. tezi hazırlama	22
Uzman 3	Erkek	Doktora	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi	33	Y.L. tezi yönetme	-
Uzman 4	Kadın	Doktora	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi	26	EPDAD Üyeliği	2
Uzman 5	Erkek	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	İstanbul Sabahattin Zaim Üni.	31	Y.L. tezi yönetme	26
Uzman 6	Kadın	Doktora	Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi	25	Hakemli dergide yayın	-
Uzman 7	Erkek	Doktora	Doç. Dr.	Samsun On Dokuz Mayıs Üni.	14	Y.L. tezi yönetme	-
Uzman 8	Kadın	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	Erzincan Binalı Yıldırım Üni.	10	Doktora tezi hazırlama	-
Uzman 9	Kadın	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	Ankara Hacı Bayram Veli Üni.	10	Doktora tezi hazırlama	9
Uzman 10	Erkek	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	23	Y.L. tezi hazırlama	1
Uzman 11	Kadın	Doktora	Doç. Dr.	İstanbul Aydın Üniversitesi	18	Y.L. tezi yönetme	-
Uzman 12	Kadın	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	TED Üniversitesi	17	Doktora tezi hazırlama	-
Uzman 13	Kadın	Doktora	Arş. Gör.	Anadolu Üniversitesi	9	Hakemli dergide yayın	-
Uzman 14	Kadın	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	Karamanoğlu Mehmet Bey Üni.	12	Y. L. tezi hazırlama	5
Uzman 15**	Erkek	Yüksek L.	Öğretmen	MEB	15	Y. L. tezi hazırlama	15
Uzman 16	Kadın	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	Bursa Uludağ Üniversitesi	10	Doktora tezi hazırlama	-
Uzman 17	Erkek	Doktora	Arş. Gör.	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	11	Doktora tezi hazırlama	-
Uzman 18	Kadın	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	Atatürk Üniversitesi	15	Doktora tezi hazırlama	-
Uzman 19**	Erkek	Doktora	Prof. Dr.	Girne Amerikan Üniversitesi	29	Hakemli dergide yayın	-
Uzman 20	Erkek	Yüksek L.	Öğretmen	MEB	22	Y. L. tezi hazırlama	22
Uzman 21**	Kadın	Yüksek L.	Öğretmen	MEB	14	Y. L. tezi hazırlama	14
Uzman 22	Erkek	Doktora	Prof. Dr.	Bolu Abant İzzet Baysal Üni.	31	D. tezi yazma- yönetme	-
Uzman 23*	Kadın	Doktora	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi	45	Y.L tezi yönetme	2
Uzman 24	Kadın	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	Gaziantep Üniversitesi	9	Doktora tezi hazırlama	-
Uzman 25	Kadın	Yüksek L.	Öğretmen	MEB	10	Y. L. tezi hazırlama	10
Uzman 26	Erkek	Doktora	Öğr. Gör.	Bolu Abant İzzet Baysal Üni.	27	Doktora tezi hazırlama	17
Uzman 27	Kadın	Doktora	Arş. Gör.	Recep Tayyip Erdoğan Üni.	10	EPDAD Üyeliği	1
Uzman 28	Erkek	Doktora	Öğretmen	MEB	15	Doktora tezi hazırlama	15
Uzman 29	Erkek	Yüksek L.	Öğretmen	MEB	24	Y. L. tezi hazırlama	24
Uzman 30	Erkek	Doktora	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi	37	D. /Y.L. tezi yönetme	-
Uzman 31	Kadın	Doktora	Öğr. Gör.	Ankara Yıldırım Beyazıt Üni.	18	Doktora tezi hazırlama	7
Uzman 32	Kadın	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	Tokat Gaziosmanpaşa Üni.	10	Hakemli dergide yayın	-
Uzman 33	Kadın	Doktora	Öğretmen	MEB	15	Doktora tezi hazırlama	15
Uzman 34*	Kadın	Doktora	Prof. Dr.	Bursa Uludağ Üniversitesi	23	Y.L. tezi yönetme	3
Uzman 35	Erkek	Doktora	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi	37	D. tezi yazma- yönetme	5
Uzman 36	Erkek	Doktora	Öğr. Gör.	Anadolu Üniversitesi	18	Doktora tezi hazırlama	-
Uzman 37	Kadın	Y. Lisans	Öğretmen	MEB	17	Hakemli dergide yayın	17
Uzman 38	Erkek	Doktora	Prof. Dr.	Bolu Abant İzzet Baysal Üni.	26	Y.L. tezi yönetme	3
Uzman 39	Erkek	Doktora	Arş. Gör.	Balıkesir Üniversitesi	19	Doktora tezi hazırlama	10
Uzman 40*	Erkek	Y. Lisans	Öğretmen	MEB	21	Y.L. tezi hazırlama	21
Uzman 41	Kadın	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	Ortaoğlu Teknik Üniversitesi	10	Y.L. tezi yönetme	-
Uzman 42	Kadın	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	Eskişehir Teknik Üniversitesi	21	Doktora tezi hazırlama	-
Uzman 43	Erkek	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	Muş Alparslan Üniversitesi	10	Doktora tezi hazırlama	7
Uzman 44	Kadın	Y. Lisans	Öğretmen	MEB	15	Hakemli dergide yayın	15
Uzman 45	Kadın	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	Zonguldak Bülent Ecevit Üni.	12	Doktora tezi hazırlama	-
Uzman 46	Kadın	Doktora	Dr. Öğr. Ü.	Eindhoven University of Technology	27	Doktora tezi hazırlama	10

* Uzman 2. turda yer almamıştır. ** Uzman 3. turda yer almamıştır. (2.turda yer almayan uzmanlar 3.tura da dahil edilmemiştir).

Tablo 3.1'deki verilere göre 25 kadın, 21 erkek uzman Delphi çalışmasına katılmayı kabul etmiştir. Uzmanların unvanlarına göre dağılımı; Profesör Doktor (10), Doçent Doktor (4), Doktor Öğretim Üyesi (15), Öğretim Görevlisi (3), Araştırma Görevlisi (4) ve Öğretmen (10) şeklindedir. Akademisyen uzmanların görev yaptıkları üniversitelere göre dağılımları

ise devlet üniversitesi (30), vakıf üniversitesi (4), vakıf üniversitesi- Kıbrıs (1) ve yurt dışı üniversite (1) şeklindedir. Öğretmen uzmanların tamamı MEB’ e bağlı devlet okullarında görev yapmaktadır. Uzmanların mesleki kıdem yılları 9-45 yıl arasında değişmektedir: 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip uzman sayısı (9), 10-20 yıl mesleki kıdeme sahip uzman sayısı (15), 20-30 yıl mesleki kıdeme sahip uzman sayısı (13), 30 yıl ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip uzman sayısı (7) olarak tespit edilmiştir. 27 akademisyen uzmanın 1-26 yıl arasında değişen sürelerde öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. Öğretmen katılımcılardan 8 katılımcı yüksek lisans, 2 katılımcı ise doktora mezuniyet derecesine sahiptir. Katılım ölçütlerine göre bakıldığında, hizmet içi eğitim- mesleki gelişim alanında; doktora tezi hazırlamış ve yönetmiş uzman sayısının (2), doktora ve yüksek lisans tezi yönetmiş uzman sayısının (1), yüksek lisans tezi yönetmiş uzman sayısının (8), doktora tezi hazırlamış uzman sayısının (17), yüksek lisans tezi hazırlamış uzman sayısının (9), makale çalışması bulunan uzman sayısının (7) ve EPDAD üyesi uzman sayısının (2) olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplaması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplandığı Delphi 1, Delphi 2 ve Delphi 3 turlarında kullanılan Delphi anketlerinin hazırlanması, uygulanması ve analizine yönelik çalışmalar ve süreç aşağıda sunulmuştur:

3.3.1. Delphi 1. Tur Anketinin Düzenlenmesi ve Uygulanması

Delphi çalışmalarında ilk tur anketinin oluşturulması için tercih edilen iki farklı seçenek bulunmaktadır. Bunlardan ilki, anket maddelerinin alanyazın taramasına göre hazırlanması ve ilk turdan itibaren yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmış bir formda panelistlere gönderilmesi şeklindedir. İkinci seçenek ise, ilk turda panelist görüşlerinin açık uçlu sorularla alınması ve sonrasında yapılan içerik analiziyle anket maddelerinin yapılandırılmasına dayanır. Sözü edilen ikinci seçeneğin panelistlere, araştırılan konu hakkında nispeten daha özgür bir kapsam sağladığı belirtilmektedir (Powell, 2003). Bu çalışmada daha kapsamlı uzman görüşü sağlamak amacıyla ilk tur anketinin açık uçlu sorulardan oluştuğu seçenek tercih edilmiştir.

Araştırmanın 1. Delphi Oturumunda, Delphi davetine olumlu olarak dönüş yapmış olan 46 katılımcıya “*Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinin sahip olması gereken standartlar*

sizce nelerdir?” sorusunun yöneltildiği Delphi 1. Oturum anketi gönderilmiştir. Veri toplama sürecinde, klasik Delphi sürecini tekrarlayan; ancak anketler, geri bildirim ve uzman panelinin katılımının tümünün e-posta veya çevrimiçi anketlerle yapıldığı Delphi türü olan (Davidson, 2013) “e- Delphi” kullanılmıştır. “e- Delphi”, araştırmacıya düşük maliyet, zamandan tasarruf, çevrimiçi anket tasarlama ve verilerin dijital ortamda saklanması gibi avantaj ve kolaylıklar sunmaktadır (Skulmoski vd., 2007). Delphi1. oturum anketi, Google formlar üzerinden e-form şeklinde çevrimiçi olarak katılımcıların değerlendirmelerinin alınabileceği formatta hazırlanmış, hazırlanan anket metni için bir ölçme-değerlendirme alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşü alınarak önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Son hali verilen forma ait bağlantı katılımcıların elektronik posta adreslerine gönderilerek, birinci oturum süreci başlatılmıştır. Anketin ekran alıntısı örneği Ek 2’de sunulmuştur. Bu bağlamda, Delphi 1. turunda 45 panelistten Google formlar yoluyla, 1 panelistten telefon görüşmesi yoluyla veriler toplanmıştır.

Delphi 1. oturumu için 4-8 haftalık bir süre öngörülmüştür. Ancak 29/09/2021 tarihinde başlayan süreç, son panelistin 07/01/2022 tarihinde anket formunu doldurmasıyla 10 haftada tamamlanmıştır. Google formlar üzerinden e-form şeklinde toplanan veriler, çevrimiçi ortamdaki alarak nitel veri seti haline getirilmiştir. Ayrıca telefon görüşmesi yoluyla alınan veri de düzenlenerek bu veri setine dahil edilmiştir. Kaydedilen cevaplar veri niteliği bakımından ayıklanmış; 43 anketin değerlendirmeye alınması, 3 anketin ise amaca uygun yanıtlanmaması nedeniyle değerlendirmeye alınmaması uygun görülmüştür.

3.3.2. Delphi 1. Tura Ait Analizler

Delphi 1. tur anketiyle elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramların varlığı, anlamları ve ilişkileri analiz edilerek metinlerdeki mesajlara ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Büyüköztürk vd., 2018). Merriam’a (2009) göre, analiz edilen şey görüşmelerin, saha notlarının ve belgelerin içeriği olduğundan her nitel veri analizi bir anlamda zaten içerik analizidir ve verilerde derinlemesine anlam aramayı esas alır. Nitel veri analizi çoğunlukla tümevarımsal bir süreci ifade ettiği için ‘analizci tümevarım’ olarak da adlandırılmaktadır (Baltacı, 2017). Süreç, toplanan verilerin eş zamanlı kodlanarak içeriği açıklayabilecek kategorilerin oluşturulmasını içeren aşağıdaki adımlardan oluşur (Creswell ve Creswell 2018):

- Verileri analiz için hazır hale getirme: Bu hazırlık, görüşmeleri yazıya geçirme, saha notlarını yazma, fiziksel belgeleri dijitalleştirme, görsel verileri düzenleme ve verileri kaynak türlerine göre gruplamayı kapsar. Veri analizinde bilgisayar programı kullanılıp kullanılmayacağı da bu aşamada kararlaştırılır.
- Verileri inceleme: Bu aşama, tüm verileri okuyarak veriler hakkında genel bir fikir edinmeyi, verilerin dolayısıyla katılımcıların genel olarak ne anlattığını anlamaya çalışmayı, verilerin güvenilirliğini ve derinliğini değerlendirmeyi içerir. Araştırmacı, bu aşamada genel düşüncelerini de kaydetmeye başlar.
- Verileri kodlama: Nitel veri analizinin kritik bir adımını olan bu aşama, araştırmacının katılımcıların gerçek kelimelerini kullanarak cümleler, paragraflar ya da görüntülerden oluşan verileri bölümlere ayırıp etiketlemesini içerir.
- Betimleme ve temaları (kategorileri) oluşturma: Temalar, ele alınan veriyi ayrıntılı açıklamak üzere bir araya getirilen benzer kodlar olarak tanımlanabilir. Betimleme ise veri ile ilgili öğelerin ayrıntılı bir şekilde sunulmasını içerir. Bu aşamada araştırmanın temel olgusu hakkında derinlemesine bir anlayış oluşturmak için kodlardan yola çıkılarak betimlemeler ve temalar oluşturulur.
- Analiz bulgularını görselleştirme ve raporlama: Bu aşamada bulgular şekil, şema veya tablolarla ve katılımcı görüşlerinden alıntılarla sunulur.

Araştırmada Delphi 1. tur anketiyle toplanan verilerin analizi sunulan bu çerçevede aşağıdaki adımlar halinde gerçekleştirilmiştir:

- Öncelikle toplanan veriler analiz için hazır hale getirilmiştir. Her bir paneliste katılımcı numarası tanımlanmış, belirttiği görüşler kaydedilerek dijital ortamda bir dosya oluşturulmuştur. Verilerin bilgisayar programı kullanılmadan analiz edilmesi kararlaştırılmıştır.
- İçeriğin doğru anlaşılabilmesi için veriler tekrarlayan okumalar yapılarak incelenmiştir. Daha sonra verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Sözcük grupları veya cümleler halinde ele alınan panelist görüşleri için bu birimlerin anlamını tam olarak ifade eden kodlar belirlenmiştir. Ayrıca kodlar, daha sonra ifade ettikleri anlam çerçevesinde düzenlenerek standart göstergeleri haline getirilmiştir.

- Kodlardan ifade ettikleri ortak özellikler doğrultusunda kategoriler (standart maddeleri) oluşturulmuştur. Kategorilerden (standart maddeleri) de temalara (standart alanları) ulaşılmıştır.

Yapılan kodlamanın güvenilirliğini sınamak için veri seti içinden gelişigüzel seçilen 23 paneliste ait (yaklaşık %50) anket verisi, Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans derecesine sahip bir kodlayıcı tarafından tekrar kodlanmıştır. Araştırmacı ile kodlayıcının analiz sonunda ulaştıkları temalar Tablo 3.2 'de verilmiştir:

Tablo 3.2: Kodlayıcıların ulaştığı temalar

Araştırmacının analiz sonrası oluşturduğu temalar	Uzman kodlayıcının analiz sonrası oluşturduğu temalar
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması	İhtiyaçların belirlenmesi
	Hizmet içi eğitimin planlanması
	Hizmet içi eğitime katılacak olanların seçimi
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak olan öğretmenlerin seçimi	Hizmet içi eğitimi verecek eğiticilerin belirlenmesi
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri	Hizmet içi eğitim içeriği
	Hizmet içi eğitimde kullanılan öğrenme ve öğretme teknikleri
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yer	Hizmet içi eğitim ortamının düzenlenmesi
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması	
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi	Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının kıymetlendirilmesi	Katılımcıların özlük hakları
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi	Hizmet içi eğitimin sonuçlarının izlenmesi

Tablo 3.2'de her iki analiz sonucunda ulaşılan temaların kapsam ve isimlendirme olarak örtüştüğü görülmektedir. Buradan hareketle araştırmacı ve uzman kodlayıcının standart alanlarına ilişkin görüşleri arasında tutarlılığın var olduğu söylenebilir.

Güvenirliği sınamak için ayrıca güvenilirlik testine başvurulmuştur. Araştırmacının elde ettiği standartlar taslağında yer alan tüm maddeler, standart alanı başlıkları kaldırılarak karışık olarak listelenmiş ve çalışmada daha önce yer almamış bir uzmana verilerek her bir maddenin standartlar taslağında yer alan standart alanlarına yerleştirilmesi istenmiştir. Kodlamanın güvenilirliğini belirlemek için, kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin, benzerlik oranına bakılmakta ve benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemektedir (Yüksel, 2010). Miles ve Huberman (1994) tarafından

kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak ifade edilen bu benzerlik, “*Güvenirlilik= Görüş Birliği/ (Görüş birliği+ Görüş ayrılığı) x 100*” formülü ile hesaplanmaktadır. Bu çalışma için elde edilen güvenirlilik değerleri Tablo 3.3’de sunulmuştur:

Tablo 3.3: Standart alanlarına ilişkin Miles ve Huberman güvenirlilik katsayıları

Standart alanları	Madde sayısı	Görüş birliği sayısı	Görüş ayrılığı sayısı	Güvenirlilik katsayısı
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması	43	80	6	0,91
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak olan öğretmenlerin seçimi	10	20	-	1,00
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri	24	45	3	0,93
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yer	7	12	2	0,85
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması	7	12	2	0,85
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi	11	20	2	0,90
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının kıymetlendirilmesi	3	5	1	0,83
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi	7	13	1	0,92
Genel	112	207	17	0,92

Tablo 3.3’de her bir standart alanına ilişkin güvenirlilik katsayılarının 0.80’in üzerinde olduğu ve standartlar taslağının geneline yönelik güvenilirlik katsayısının da 0,92 olduğu görülmektedir. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklendiğinden (Miles ve Huberman, 1994) elde edilen sonuçlar araştırmacı ile uzman kodlayıcı arasında tutarlığın olduğunu göstermektedir. Üzerinde görüş ayrılığı bulunan maddeler için diğer kodlayıcı ile bir araya gelinerek değerlendirme yapılmıştır.

Çalışma süresince Eğitim Programları ve Öğretim alanında Doç. Dr. unvanına sahip bir alan uzmanından görüş ve yardım alınmıştır. Yazılan göstergeler ve standart maddeleri tez danışmanının son değerlendirmesinden geçmiş, tez izleme kurulu üyelerinin de görüşleri alınmıştır. Elde edilen standartlar taslağı için ifade, açıklık, anlaşılabilirlik ve dilbilgisi uygunluğu açısından Türk Dili uzmanından görüş alınmış, uzmanlar eşliğinde düzeltmeler yapılmıştır.

Raporlama sürecinde (bulgular sunulurken) standart alanlarının standart maddelerinin ve standart göstergelerinin ortaya çıkarılmasına ilişkin açıklama ve panelist ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

3.3.3. Delphi 2. Tur Anketinin Düzenlenmesi ve Uygulanması

Birinci Delphi turunda panelistlerin görüşlerinin analizi sonunda elde edilen standartlar taslağı 5'li Likert tipi ölçek haline getirilmiştir. Ölçek, her biri standart alanlarını ifade eden 8 bölüm ve bu bölümlerin altında yer alan toplamda 28 standart maddesi ve 111 standart göstergesinden oluşmuştur. Bunlara açıklama bölümünün de eklenmesiyle hazırlanan ikinci tur anketi için 1 ölçe ve değerlendirme, 1 eğitim programları ve öğretim, 1 dil uzmanından görüş alınarak gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan anket, Google formlar üzerinden e-form şeklinde çevrimiçi olarak katılımcıların değerlendirmelerinin alınabileceği bir forma dönüştürülerek (Ek 3, ekran görüntüsü) 18-21 Mart 2022 tarihleri arasında forma ait bağlantı katılımcılarla paylaşılmış ve ikinci tur süreci başlatılmıştır.

İkinci Delphi oturumunda, panel üyelerinden verilen standart maddeleri ve standart göstergelerinin standart ifadesi olarak uygunluğunu tamamen uygun, oldukça uygun, kısmen uygun, çok az uygun ve hiç uygun değil seçeneklerinden biri ile ölçeklemeleri istenmiştir. Ayrıca her bölüm sonunda o bölümle ilgili varsa görüş, öneri ve eleştirilerini yazmaları da istenmiştir. Delphi 2. Tur anketi 43 uzmana gönderilmiş, 2.Delphi Turu 9 Mayıs 2022 tarihinde, bu tür için öngörülen 4-8 haftalık süre içinde, 7 haftada ve 41 panelistle tamamlanmıştır. 1 panelistin cevabı amaca uygun yanıtlanmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır.

3.3.4. Delphi 2. Tura Ait Analizler

İkinci Delphi turunda katılımcılara anket şeklinde sunulan standart maddeleri ve göstergeler üzerindeki uzlaşma düzeyinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere Delphi tekniğinin kullanım amacı bir konu üzerinde seçilmiş bir grup uzman arasında fikir birliği veya yargı elde etmek (Keeney, vd., 2006) olsa da fikir birliğinin ne olduğu ve ne zaman ulaşılacağını belirlemek için kesin ya da genel kurallar (ölçüt) bulunmamaktadır (Von der Gracht, 2012). Uzlaşma ölçütleri, çalışmaya katılan panelist sayısına araştırmanın amacına, süresine ve kaynaklara bağlı olarak değişebilmektedir (Boulkedid vd., 2011;

Hasson vd., 2000; Nworie, 2011). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların fikir birliğini ölçmek için kararlaştırılan tur sayısı gibi öznel kriterlerin yanı sıra tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikleri de kriter olarak uyguladıkları görülmektedir (Diamond vd., 2014; Von der Gracht, 2012). Delphi çalışmalarında genellikle; frekans dağılımı, aritmetik ortalama, mod, ranj, standart sapma, çeyrekler arası açıklık gibi merkezi eğilim ve dağılım gösteren istatistik hesaplarından birkaç tanesi bir arada kullanılmaktadır (Ataman, 2021). Uç değerlerde verilen cevapların grup görüşünü yansıtmada yanıltıcı olabilmesi nedeniyle bu değerlerden daha çok etkilenen aritmetik ortalama ve ranj yerine medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) değerlerinin ölçüt olarak kullanımı tercih edilmektedir (Gordon, 1994; Mullen, 2003). Buradan hareketle çalışmada uzlaşma ölçütü olarak frekans dağılımı, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) değerleri tercih edilmiştir.

Frekans dağılımı; 5’li Likert tipi bir ölçekte bir madde için 4 (uygun) veya 5 (tamamen uygun) yanıtlarını vermiş katılımcıların tüm katılımcı grup içindeki oranıdır. Uzlaşma ölçütü olarak frekans dağılımı değerinin ne olması gerektiğine dair alan yazında yer alan aralık %51 ile %80 arasında değişmekte (Hasson vd., 2000; Von der Gracht,2012) hatta sağlık alanındaki çalışmalarda %100’e kadar varabilmektedir (Williams ve Webb,1994). Bununla birlikte %70 oranındaki uzlaşma, genellikle ortalamanın +/- 1 standart sapma aralığındaki bütün değerlendirmeleri içermektedir (Vernon, 2009).

Medyan (Ortanca), terimleri büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sıralanmış bir seride tam ortaya düşen ve seriyi iki eşit parçaya bölen değerdir ve serideki uç değerlerden etkilenmez (Terzi, 2018). 5’li Likert tipi ölçek için 4 (uygun) ve 5 (tamamen uygun) şeklinde yanıtlanan anketler için, medyan değerinin 4 veya 5 olan maddelerde uzlaşmaya varıldığı kabul edilebilir (Ataman, 2021).

Çeyrekler arası açıklık, %25 ve %75’lik dilimler (1. çeyrek ve 3. çeyrek) arasındaki farkın mutlak değeridir. Daha küçük değerler yani çeyrekler arası açıklığın az olması, daha yüksek derecelerde uzlaşmayı göstermektedir (Rayens ve Hahn, 2000).

Açıklamalardan hareketle, bu çalışmada; her bir standart maddesi ve gösterge için uzlaşma ölçütü olarak;

- Oldukça uygun (4) ve tamamen uygun (5) yanıtlarının frekans dağılım toplamı en az %70,
- Medyan değeri en az 4,
- Çeyrekler arası açıklık en çok 1 olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu ölçütlerin tamamını karşılayan maddelerin, panelistlerin üzerinde uzlaşmaya vardığı maddeler olarak kabul edilmesi kararlaştırılmıştır.

Delphi 2. turda toplanan verilerin analizi sonucunda belirtilen uzlaşma ölçütlerinin en az birini karşılamayan 13 madde olduğu görülmüştür (Ek 5). Panelist görüşleri doğrultusunda ankete 3 yeni madde daha eklenmiş, 13 madde düzeltilmiş, var olan 2 madde de değiştirilerek Delphi 3. oturum anketi oluşturulmuştur. Anket, Google formlar üzerinden e-form şeklinde çevrimiçi olarak katılımcıların değerlendirmelerinin alınabileceği bir forma dönüştürülmüştür (Ek 4). 23-24 Haziran 2022 tarihleri arasında forma ait bağlantılar katılımcıların elektronik posta adreslerine gönderilmiş ve üçüncü tur süreci başlatılmıştır. 2. turda cevapları değerlendirmeye alınan 40 panel üyesi 3. tura dahil edilmiştir.

3.3.5. Delphi 3. Tur Anketinin Düzenlenmesi ve Uygulanması

Üçüncü oturum anketi, her bir maddeye ilişkin ikinci tur grup yanıtlarına ait uzlaşma ölçütlerini içeren analiz sonuçlarını ve katılımcının ankette yer alan her maddeye ilişkin ikinci oturum yanıtlarını ve içerecek şekilde her bir katılımcı için özel hazırlanmıştır (Ek 4). 3. Delphi oturumunda, katılımcılardan ikinci oturumda verdikleri cevapları her bir maddeye ilişkin sunulan istatistikleri değerlendirerek gözden geçirilmeleri istenmiştir. Anketin her bölümünün başında veri analizinde kullanılan ve ankette sunulan kısaltmalara dair bilgilendirmeler yapılmış, 2. tur anketinde yer alan standart maddelerine ilişkin tüm istatistik bilgileri ayrıca katılımcıların e- posta adreslerine de gönderilmiştir.

23-24 Haziran 2022 tarihleri arasında 3.tur anketine ait bağlantıların panel üyeleriyle paylaşılmasıyla başlayan üçüncü turun veri toplama süreci son panelistin 17 Ekim 2022 tarihinde anketi doldurmasıyla tamamlanmıştır. Bu tur için ayrılan süre 4 hafta olarak belirlenmiştir ancak tüm panelistlerden geri dönüşlerin alınması 16 hafta sürmüştür. Bu süre boyunca panelistlere hatırlatma e- postaları gönderilerek anketi doldurmaları rica edilmiştir. Süreç sonunda 40 panelistin 37'si anketi yanıtlamış, 3 panelistten ise yanıt alınamamıştır.

3.3.6. Delphi 3. Tura Ait Analizler

Üçüncü Delphi turunda ikinci turda olduğu gibi standart maddeleri ve göstergeler üzerindeki uzlaşma düzeyinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Üçüncü Delphi turundan elde edilen verilerin analizi sonucunda;

Uzlaşma ölçütü olarak; oldukça uygun (4) ve tamamen uygun (5) yanıtlarının frekans dağılım toplamı en az %70, medyan değeri en az 4 ve çeyrekler arası fark da en çok 1 olarak belirlenen ölçütlere göre değerlendirilen anket maddelerinden 2.turda ölçütleri karşılamayan uzlaşılamamış 13 maddeden 12'sinde uzlaşma sağlandığı 1 madde de ise uzlaşmanın sağlanamadığı görülmüştür Ayrıca ankete katılımcı önerileri doğrultusunda eklenen 3 madde için de uzlaşma sağlanmıştır. 2. Turda ölçütleri karşılayarak uzlaşmaya varılan maddelerin durumunda ise değişiklik olmamıştır. Üzerinde uzlaşmaya varılamayan madde standart maddeleri arasından çıkarılmıştır (Ek 6).

Tüm bu çalışmalar sonunda elde edilen 8 standart alanı ve bu alanlara ait toplam 28 standart maddesi ve 113 standart göstergesinden oluşan standartlar metni elde edilmiştir (Ek 7). Hazırlanan standartlar metni ve üçüncü Delphi turuna ait analizler Delphi panelistlerini bilgilendirmek üzere düzenlenmiş, tez izleme kurulu üyelerinin incelemesinden sonra elektronik posta adreslerine gönderilmiştir.

3.4. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlik, bilimsel araştırmanın en önemli kriterlerinden biri kabul edilen sonuçların inandırıcılığına yönelik ölçütlerdir. “Geçerlik” araştırma sonuçlarının doğruluğunu, “güvenirlik” ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğini işaret eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 289). Araştırmanın türünden bağımsız olarak çalışmanın tüm aşamalarında bu iki ölçütün karşılanması beklenirken bunu sağlamak için yapılacaklar araştırmanın nicel ya da nitel oluşuna göre farklılık gösterir (Merriam, 2009).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında kullanılabilecek stratejiler şu şekilde sıralanmaktadır (Creswell ve Miller, 2000; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013):

- Araştırmacının, veri kaynağının veya veri toplama yönteminin çeşitlendirilmesi,
- Verilerin, verilere ilişkin ulaşılan sonuçların ve yorumların katılımcılar tarafından teyit edilmesi,
- Çalışma konusu ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlığı olan kişilerin çalışmayı çok yönlü incelemesi,
- Verilerin ayrıntılı betimlenmesi,
- Araştırmacının alanda uzun zaman geçirmesi, veri kaynakları ile uzun süreli etkileşimde bulunması,
- Derinlemesine veri toplama, yorumlama ve teyit mekanizmalarının işletilmesi,
- Araştırmanın tüm aşamalarının tutarlık açısından incelenmesi,
- Araştırmacının araştırmayı etkileyebilecek varsayımlar, dünya görüşü, önyargılar, teorik yönelim ve çalışmayla ilişkiler konusunda eleştirel öz değerlendirmesini yapması.
- Amaçlı örnekleme yöntemlerinin kullanımı ve örneklem seçiminde bilinçli olarak çeşitliliğin sağlanması.

Bu çalışmada, geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için süreç belirtilen stratejiler doğrultusunda yürütülmüştür:

- Öncelikle panelist seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilerek panelistlerin araştırma konusu alanında uzman katılımcılardan oluşması sağlanmıştır. Ayrıca uzmanların cinsiyet, akademik unvan, hizmet yılı ve görev yeri açısından çeşitlilik göstermesi de sağlanmıştır.
- Delphi paneli için uzman seçimi ve kriterler ayrıntılı olarak anlatılmış, çalışmaya katılan uzmanların demografik özellikleri de ayrıntılı olarak verilmeye çalışılmıştır.
- Delphi sürecinin planlanması, panelistlerle iletişim, Delphi turlarının gerçekleştirilmesi ve verilerin analizi işlemleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür.
- Her Delphi turu öncesinde verilerin nasıl toplanacağı ve analiz edileceği ayrıntılı şekilde ele alınarak panelistlerle paylaşılmıştır.

- Delphi anketleri dil ve anlatım yönünden uzman kontrolünden geçmiş; Delphi turlarında elde edilen veriler ve analizleri, her tur öncesinde, araştırmacı dışında bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.
- Delphi oturumlarında veri toplama aracı olarak kullanılan Delphi anketlerinde, panelistlerin maddelere ilişkin görüşlerini yazabilecekleri bölümler eklenerek verilerin çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.
- Her bir Delphi turu sonrasında yapılan analizler -Delphi çalışmasının da gereği olarak- tüm katılımcılara gönderilerek gözden geçirme ve katılımcı teyidi sağlanmıştır.
- Nitel veriler, araştırmacı dışında kodlayıcılar tarafından da kodlanmış ve belirlenen kodlar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Bu işlemlere ait ayrıntılı bilgi “3.3.2. Delphi 1. Tura Ait Analizler” başlığı altında sunulmuştur.
- Tüm süreç ve çalışmanın tüm işlem adımları ayrıntılı olarak anlatılmış, 1. Delphi turunda elde edilen bulgular sunulurken panelistlerin ifadelerinden alıntılar paylaşılmıştır.
- Tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyeleri araştırma boyunca yapılanlar hakkında bilgilendirilerek öneri ve eleştirileri göz önünde bulundurularak çalışma yürütülmüştür.

4. BULGULAR

Bu çalışmada, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının sahip olması gereken standartların belirlenmesi ve bu standartlara dayanan bir hizmet içi öğretmen eğitimi model önerisi geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bölümde, sözü edilen amaçlar doğrultusunda araştırmadan elde edilen verilerin analiziyle ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

4.1. Delphi 1. Tur Anketine İlişkin Bulgular

Delphi 1. tur anketinde, araştırma grubunda yer alan panelistlere ““Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinin sahip olması gereken standartlar sizce nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve konuya ilişkin görüşleri istenmiştir. Uzmanların I. Delphi oturumunda bu soruya verdikleri yanıtlardan oluşan nitel veriler, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

İçerik analizi sürecinde yanıtlar kelime, kelime grubu veya cümle olarak belirlenen bölümlere ayrılmış; her bir bölümün anlamını tanımlayan kodlar oluşturulmuştur. Bu kodların ortak bir yapıyı ifade edecek şekilde bir araya getirilmesi ile kategoriler oluşturulmuş, sonrasında kategorilerin bir araya getirilmesi ile de temalar ortaya çıkarılmıştır. Her bir kategori ifadesi bir standart ifade edecek şekilde düzenlenmiş; her bir kategoriyi oluşturan kodlar da standart göstergeleri şeklinde ifade edilerek yazılmıştır. Bir araya getirilen standart ifadeleri ise standart alanlarını oluşturmuştur. Her bir alan için standart maddeleri S1, S2, S3.... şeklinde; bu standartlara ait göstergeler ise S1.1, S1.2, S1.3,....S1.11 ; S2.1, S2.2 S2.3, ...S2.8 şeklinde kodlanmıştır. Örneğin Alan1 S1.3, 1 numaralı standart alanının 1 numaralı standart maddesinin 3 numaralı göstergesini ifade etmektedir. Yapılan işlemlere ait ayrıntılar aşağıda sunulmuştur:

4.1.1. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması Standart Alanının (Alan 1) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular

“Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması” standart alanı, 11 standart maddesiyle bu maddelere ait toplamda 43 standart göstergesinden meydana gelmiştir. Aşağıda bu alanı oluşturan her bir standart maddesine ait kod ve kategoriler ve bunlara

kaynaklık eden katılımcı uzmanların görüşleri tablolar halinde sunulmuş sonrasında ise standart maddesi ve göstergeleri verilmiştir.

Tablo 4.1: Standart 1’i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ (STANDART)	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi eğitim çalışmalarının temel çerçevesi	Öğretmen yeterlikleri ile uyum	K5: Eğitimlerin öğretmen yeterlikleri ile uyumlu hazırlanmış olması
	Andragoji ilkelerine dayanma	K13: Hizmet içi eğitim yetişkin öğrenmesi (andragoji) ilkelerini temel almalıdır. K33: Yetişkinlere hitap etmelidir.
	Bir eğitim felsefesine sahip olma	K37: Verilecek eğitimin bir felsefesi olmalı ve ona yönelik standartlar olmalıdır.
	Eğitim politikaları ile tutarlılık	K43: Eğitim politikaları ile tutarlılık göstermesi

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “öğretmen yeterlikleri ile uyum”, “andragoji ilkelerine dayanma”, “bir eğitim felsefesine sahip olma” ve “eğitim politikaları ile tutarlılık” ile kodlanarak “hizmet içi eğitim çalışmalarının temel çerçevesi” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel çerçevesinin belirlenmesi” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A1-S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel çerçevesinin belirlenmesi

S1.1. Düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarının felsefesinin ortaya konması

S1.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yetişkin öğrenmesi (andragoji) ilkeleri ile uyumlu olması

S1.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarının mevcut eğitim politikaları ile tutarlı olması

S1.4. Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile tutarlı olması

Tablo 4.2: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 2'yi oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılması ve gerçek ihtiyaçların belirlenmesi	İhtiyaç analizinin yapılması	K4: İhtiyaç analizi çalışmalarına dayalı gerçekleştirilmesi. K5: Öğretmenlere ihtiyaç analizi yapılmış olması. K16: Hizmet içi eğitimlerin konuları öğretmenlere uygulanacak çeşitli ihtiyaç analizleri sonucunda belirlenmelidir. K18: Geniş çapta yapılacak ihtiyaç analizi. K24: ...Bunun için öncelikle mutlaka ihtiyaç belirleme çalışması yapılmalıdır. K30: Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri (faaliyetleri) gereksinim (ihtiyaç) belirleme çalışmalarına dayanmalıdır. K32: Öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleyecek ihtiyaç analizi sonuçlarından elde edilecek öğretim programlarını içermesi. K35: Öğretmenlere ihtiyaç analizi yapılmalı. K38: Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları belirlenerek bu ihtiyaçlara göre program tasarlanmalı. K39: Mesleki eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik nitelikli ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması. K41: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinin içerikleri öğretmenlerden veri toplayarak yapılan ihtiyaç analizlerinin sonuçlarına göre belirlenmelidir. K42: Hizmet içi eğitimin hazırlanması için öncelikli olarak ihtiyaç tespitinin yapılması gerekmektedir. K44: Düzenlenecek eğitimlere ihtiyaç analizi yapılarak karar verilmelidir. K45: Eğitim verilecek konuların ihtiyaç analiziyle belirlenmesi. K46: Öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenerek hazırlanmış olmalı.
	Öğretmenlerin güncel mesleki ihtiyaçları	K6: Öğretmenlerin gerçekçi gereksinimlerine göre hazırlanmalı K10: Gerçekçi ihtiyaçlara göre düzenlenmiş olmalı. K12: Bireysel ihtiyaçlara dayalı olmalı. K13: Hizmet içi eğitim, gereksinimlere dayalı olmalıdır. Hizmet içi eğitim gereksinimlerinin kaynağı öğretmen, öğrenci, okul sistemi, toplum ve eğitim alanındaki gelişmeler olmalıdır. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlama sürecine özel bir önem verilmeli ve özellikle öğretmenlerin nelere gereksinim duyduğu, gibi öğrenme tercihlerine uygun davranılmalıdır. K14: Öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınarak yapılandırılmalıdır. K16: Hizmet içi eğitim ihtiyaca yönelik olmalıdır. K17: Öğrenme ihtiyacına odaklanma. K21: Mesleki ihtiyaç temelli olmalı. K24: Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına odaklanmalıdır. Hizmet içi eğitim öncesinde öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenirken, öğretmenlere ihtiyaçları sorulmalıdır. K25: Öğretmenlerin mevcut hizmet içi eğitim ihtiyaçları gözlemlenmeli. K29: Hizmet içi eğitimler, güncel öğretmen ihtiyaçlarından yola çıkarak planlanmalıdır. K30: Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri öğretmenlerin gereksinim duyduğu konulara yönelik olmalıdır. K31: ...Eğitim seçenekleri öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenmeli. K35: Öğretmenlerin ihtiyacına uygun olmalı. Öğretmenin kişisel ve mesleki ihtiyacına uygun olmalı. K36: Eğitimlerin içeriği hedef kitlenin gereksinimlerine göre planlanmalı. K37: Eğitim alacak öğretmenlerin ihtiyaçlarının sorgulanmasına ilişkin standartlar olmalıdır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kaynağına ilişkin standartlar olmalıdır. K39: Mesleki eğitim çalışmalarında öğretmenlik meslek bilgisi yanı sıra genel kültür ve alana özgü ihtiyaçların da göz önüne alınması
	Öğretmenlerin beklentileri	K4: Öğretmen beklentilerinin dikkate alınması K15: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinde konu seçiminde öğretmenlerin görüşlerine başvurulmalıdır. K29: Hizmet içi eğitimlerin içerikleri belirlenirken öğretmenlerin görüşleri de alınmalıdır. K31: Öğretmenlerin beklentisi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulursa gereksiz eğitimlerin ve sarf edilecek gereksiz masrafın önüne geçilebilir. K36: Eğitimlerin içeriği hedef kitlenin isteklerine göre planlanmalı

Tablo 4.2: (devam ediyor)

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılması ve gerçek ihtiyaçların belirlenmesi	Öğretmenlerin mesleki sorunları	K11: Farklı bölge, kademe, okul türü, sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin farklı ihtiyaç ve sorunlara sahip olduğu dikkate alınmalı. K14: Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar dikkate alınarak yapılandırılmalıdır. K44: Eğitim sürecinde, alan/konu ile ilgili mesleki yaşamda karşılaşılan sorunlara yer verilmelidir
	Öğretmenlerin ilgi ve motivasyonları	K11: Duyuşsal düzeyde öğretmenlerin ilgi ve motivasyon düzeyleri özellikle dikkate alınmalı. K13: Öğretmenlerin, nasıl öğrenmek istediği, ne zaman öğrenmek istediği gibi öğrenme tercihlerine uygun davranılmalıdır. K22: Öğretmenlerin hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerine ilişkin görüşleri, algıları dikkate alınmalıdır.
	Öğretmenlerin hazır bulunuşlukları	K4: Öğretmenlerin eğitim konusu ile ilgili bilgi düzeylerinin dikkate alınması. K11: Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin deneyimleri, bilgileri ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmeli. Öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeyleri hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde dikkate alınmalı.
	Öğretmen farklılıkları	K9: Hedef kitlenin eğitimlerde alana göre sınıflandırılması (Rehberlik öğretmeni ile matematik öğretmenin farklı sınıflarda eğitime alınması) K11: Farklı bölge, kademe, okul türü, sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerin farklı ihtiyaç ve sorunlara sahip olduğu dikkate alınmalı. K26: Aynı branştan olan öğretmenlerin zümre faaliyetlerine ağırlık verdiği çok yönlü ve somut planlamalar yapılmalıdır. K29: Hizmet içi eğitimler branş bazında düzenlenmelidir (her branşın ve kademenin gereklilikleri farklı olabiliyor). K31: Her alana ayrı eğitim verilmesi gerekir. Biyoloji öğretmenin ölçme ve değerlendirme konusunda alacağı eğitimle tarih, İngilizce veya matematik öğretmenlerinin alacağı eğitim aynı olamaz. Verilecek eğitimlerde öğretmenlerin hizmet yılları göz önünde bulundurulmalı. K46: Farklı branşlara farklı faaliyetler planlanmalı.
	Okul bölgesi- kurum ihtiyaçları	K5: Eğitim ihtiyaçlarının çok yönlü, çok katılımlı tüm paydaşların görüşleri alınarak değerlendirilmesi. Okul bölgesi ihtiyaçları dikkate alınarak yapılması. K12: Kurumsal ihtiyaçlara dayalı olmalı. K24: Ailelerin, okul idarecilerinin de öğretmenlerden beklentileri de öğrenilmelidir. K43: Okul temelli yürütülmesi
	Öğrenci ihtiyaçları	K13: Hizmet içi eğitim gereksinimlerinin kaynağı öğretmen, öğrenci, okul sistemi, toplum ve eğitim alanındaki gelişmeler olmalıdır. K2: Hizmet içi eğitim öncesinde öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenirken, öğretmenlere ihtiyaçları sorulmalı, bunun yanında öğrencilerin ihtiyaçları öğrenilmelidir.
	Önceki çalışmaların sonuçları	K29: Hizmet içi eğitimlerin sonunda değerlendirme mutlaka yapılmalı ve değerlendirme sonuçları açıklanarak sonraki planlamalar için dikkate alınmalıdır. K44: Eğitime katılan öğretmenler, eğitim sonrası gözlemlenmeli ve gözlem sonucu belirlenen eksikliklere göre hizmet içi eğitim programı güncellenmelidir.
	Alandaki uluslararası literatür ve akademik çalışmalar	K38: Öğretmen eğitimi alanında yapılmış olan bilimsel araştırma sonuçları dikkate alınmalı. K46: Alandaki uluslararası literatür ve güncel uygulamalar gözen önünde bulundurulurken hazırlanmalı. Öğretmen mesleki gelişimi alanında uluslararası literatür bilinmeli ve literatüre göre etkin yöntemler kullanılmalı. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi gelişimleri nasıl oluyor bu göz önünde bulundurulmalı.

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “ihtiyaç analizinin yapılması”, “öğretmenlerin güncel mesleki ihtiyaçları”, “öğretmenlerin beklentileri”, “öğretmenlerin mesleki sorunları”, “öğretmenlerin ilgi ve motivasyonları”, “öğretmenlerin hazır bulunuşlukları”, “öğretmen farklılıkları”, “okul bölgesi- kurum ihtiyaçları”, “öğrenci ihtiyaçları”, “önceki çalışmaların sonuçları” ve “alandaki uluslararası literatür ve akademik çalışmalar” ile kodlanarak “kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılması ve gerçek ihtiyaçların belirlenmesi” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Kapsamlı ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılarak gerçek eğitim ihtiyacının ortaya konması” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A1-S2. Kapsamlı ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılarak gerçek eğitim ihtiyacının ortaya konması

- S2.1. Öğretmenlerin güncel mesleki ihtiyaçlarını belirleyecek ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması
- S2.2. Öğretmenlerin mesleki sorunlarının dikkate alınması
- S2.3. Öğretmenlerin beklentilerinin dikkate alınması
- S2.4. Öğretmen ihtiyaçlarının ve sorunlarının branş, kıdem, okul türü, okul düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenlerine göre farklılık gösterebileceğinin dikkate alınması
- S2.5. Öğretmenlerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması
- S2.6. Öğretmenlerin ilgi ve motivasyon düzeylerinin dikkate alınması
- S2.7. Öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması
- S2.8. Okul bölgesi – kurum ihtiyaçlarının dikkate alınması
- S2.9. Önceki hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirmelerine ilişkin sonuçların dikkate alınması
- S2.10. Hizmet içi öğretmen eğitimi alanında yapılmış olan akademik çalışmaların dikkate alınması

Tablo 4.3: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 3'ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
İhtiyaç analizi çalışmalarında yöntem çeşitliliğinin sağlanması	İhtiyaç belirleme yöntemlerinde çeşitlilik	K24: Öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenirken çoğunlukla öğretmenlerin görüşlerinin alındığı görülmektedir. Ancak görüşler tek başına yeterli olmamaktadır. K39: İhtiyaç analizi çalışmalarının nitel ve nicel araştırma tekniklerini barındıracak şekilde çok boyutlu ve zaman yayılı olarak yapılması. K42: İhtiyaç analiz anketinde konu alanlarının MEB tarafından belirlenerek öğretmenlere yalnızca seçenek olarak sunulması ihtiyaç tespitinde öğretmenler açısından bir sınırlılık getirdiği düşünülebilir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının neler olduğunu saptamak için ihtiyaç belirleme tekniklerinden yararlanılması önemli görülmektedir.
	Anketler yoluyla ihtiyaç belirleme	K31: Hizmet içi eğitim konularının MEB merkezinden karar verilerek uygulanmasının değil, öğretmenlerle yapılacak anket çalışmalarıyla belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum.
	Sahada yapılacak gözlemler yoluyla ihtiyaç belirleme	K24: Öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenirken çoğunlukla öğretmenlerin görüşlerinin alındığı görülmektedir. Ancak görüşler tek başına yeterli olmamaktadır. Gerçek ihtiyaçların belirlenebilmesi için öğretmenler işbaşıdayken gözlemler yapılmalıdır. K44: Eğitime katılan öğretmenler, eğitim sonrası gözlemlenmeli ve gözlem sonucu belirlenen eksikliklere göre hizmet içi eğitim programı güncellenmelidir
	Öğretmenlerle yapılacak görüşmelerle ihtiyaç belirleme	K24: Öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenirken çoğunlukla öğretmenlerin görüşlerinin alındığı görülmektedir. Ancak görüşler tek başına yeterli olmamaktadır. Gerçek ihtiyaçların belirlenebilmesi için öğretmenler işbaşıdayken gözlemler yapılmalıdır. Gözlem ve görüşme bulgularının birleştirilmesi, öğretmenlerin gerçek mesleki ihtiyaçları konusunda daha objektif bilgiler sağlayabilmektedir. K42: İhtiyaç tespitinde öğretmenlere özel alan bilgisi ile ilgili açık uçlu sorular sorularak ihtiyaç tespitlerin yapılması gereksinimleri karşılamak adına daha olumlu sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Tablo 4.3'de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “ihtiyaç belirleme yöntemlerinde çeşitlilik”, “anketler yoluyla ihtiyaç belirleme”, “sahada yapılacak gözlemler yoluyla ihtiyaç belirleme” ve “öğretmenlerle yapılacak görüşmelerle ihtiyaç belirleme” ile kodlanarak “ihtiyaç analizi çalışmalarında yöntem çeşitliliğinin sağlanması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “İhtiyaç analizi çalışmalarının nitel ve nicel araştırma tekniklerini barındıracak şekilde çok boyutlu olarak yapılması standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A1-S3. İhtiyaç analizi çalışmalarının nitel ve nicel araştırma tekniklerini barındıracak şekilde çok boyutlu olarak yapılması

S3.1. Ulusal, bölgesel ve/veya kurumsal düzeyde ihtiyaç analizi anketlerinin uygulanması

S3.2. Belirlenen öğretmen grupları ile görüşmeler yapılması

S3.3. Saha gözlemlerinin yapılması

Tablo 4.4: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 4’ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenen ölçütlere göre zorunlu olanlar ve isteğe bağlı olanlar şeklinde belirlenmesi- düzenlenmesi	Katılımın zorunlu olması	K7: Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımı ile ilgili zorunluluk olmalı. Belli sürelerle belli miktarda almak zorunlu olmalı. Öğretmenlerin görev tanımlarında kendilerini geliştirme ve eğitim alma konusu yer almalı. K13: Bazı temel hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım (örn. çok yeni bir öğrenme yaklaşımı ile ilgili bir kurs), belli zaman aralıklarıyla olmak üzere bütün öğretmenlere zorunlu tutulmalıdır. K31: Meslekte en fazla 5 yılını doldurmuş öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve alandaki gelişmeleri takip edebilmeleri için 2 yıllık aralarla, öğretmenlerin kendi seçecekleri konularda zorunlu olarak eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum. K33: Hizmet içi eğitim yıla ve branşa göre bazı alanlar için zorunlu olmalıdır. Yılda 3 hizmet içi eğitim tamamlamak gibi seçenekler sunulabilir.
	Katılımda gönüllülük	K29: Hizmet içi eğitim katılımcıları gönüllülük esasına göre belirlenmelidir. K36: Eğitimler öncelikle gönüllülük esasına göre planlanmalı.
	Eğitim alacak grupta çeşitlilik	K3: Katılımcı profili: Çeşitliliğin sağlandığı bir katılım sağlanmalıdır (kıdem, cinsiyet, alan vb.). K15: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinde, heterojen kursiyer grupların oluşturulmasına dikkat edilmelidir. K44: Düzenlenecek eğitimlere katılacak öğretmenler, branş, mesleki gelişim düzeyi, çalışma yılı gibi değişkenler dikkate alınarak belirlenmelidir
	Zorunluluk ve isteğe bağlılıkta ölçüt tayin etme	K10: Katılımcıların belirlenmesi ölçüt belirlenerek yapılmalı K22: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerine katılacak olan öğretmenlerin seçimi ile ilgili standartlar olmalı. K37: Verilecek eğitim faaliyetlerine katılıma ilişkin standartlar olmalıdır. Katılımın zorunlu ya da isteğe bağlı olmasına karar vermeye yardımcı olacak standartlar belirlenmelidir. Hizmet içi eğitimi alacak öğretmenlere ilişkin standartlar belirlenmelidir. K38: Öğretim faaliyetlerine katılacak öğretmenlerin seçim ölçütleri tanımlanmalı.

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “katılımın zorunlu olması”, “katılımda gönüllülük”, “eğitim alacak grupta çeşitlilik” ve “zorunluluk ve isteğe bağlılıkta ölçüt tayin etme” ile kodlanarak “hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenen ölçütlere göre zorunlu olanlar ve isteğe bağlı olanlar şeklinde belirlenmesi- düzenlenmesi”

kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “İhtiyaç analizi çalışmalarının sonuçlarına göre hizmet içi eğitim çalışmalarının zorunlu ya da isteğe bağlı olacak şekilde düzenlenmesi” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A1-S4. İhtiyaç analizi çalışmalarının sonuçlarına göre hizmet içi eğitim çalışmalarının zorunlu ya da isteğe bağlı olacak şekilde düzenlenmesi

S4.1.İhtiyaç analizi sonuçlarına göre kıdem, branş, okul düzeyi, okul türü değişkenleri dikkate alınarak, yapılacak zorunlu hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenmesi.

S4.2. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre yapılacak isteğe bağlı hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenmesi.

Tablo 4.5: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 5’i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme fırsatının sunulması	Katılımda gönüllülüğün esas alınması	K1: Gönüllü katılım. K9: Eğitimlere re’sen katılımlara bir son verilmesi. Gerçekten o konuya ilgi duyan ve kendisini o alanda yetiştirmek isteyenlerin katılması. K16: Hizmet içi eğitimler gönüllülük esasına dayalı olmalıdır. K17: Gönüllü katılım. K18: İstekli yapılması. K20: Eğitime katılımda gönüllülük. K21: Katılımı gönüllülük esasına dayanmalı. K29: Hizmet içi eğitim katılımcıları gönüllülük esasına göre belirlenmelidir. K36: Eğitimler öncelikle gönüllülük esasına göre planlanmalı.
	Katılımda fırsat eşitliği ve adalet	K6: Katılımcıların belirlenmesinde eşitlik, adalet ve gerçek gereksinim vb. ölçütlere dikkat edilmeli (sürekli aynı öğretmenlerin her hizmet-içi eğitimlerine gönderilmemesi, müdüre yakınlık vb. durumların önüne geçilmesi). K9: Katılımcı seçimlerinde gönüllü olarak isteyen her öğretmene destek verme eğiliminde olunmalı (emekliliğine az kalmış olan öğretmenlerin alınmaması gibi, emekliliğinden sonra aktif eğitim hayatı olan nice öğretmenler vardır). K11: Hizmet içi eğitimler ihtiyaç ve ilgi duyan bütün öğretmenleri kapsayacak şekilde planlanmalı. (Eğitimler bazıları için değil, herkes için olmalı). K13: Hizmet içi eğitim etkinliklerinde fırsat eşitliği ilkesine uyulmalı ve her etkinlik, ülkedeki isteyen her öğretmenin katılabileceği bir yapıda sunulmalıdır. K30: Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri yöneticilerin inisiyatifine bırakılmamalıdır. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerine her öğretmenin katılımı sağlanmalıdır. K35: Eğitime katılmak isteyen bütün öğretmenler eğitime dahil edilmelidir. İsteyip katılamayan öğretmenler bir süre sonra vazgeçebilir.

Tablo 4.5: (devam ediyor)

Öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme fırsatının sunulması	Akredite olmuş eğitim sağlayıcılarından eğitim alabilme	K7: Hizmet içi eğitimi öğretmenler bireysel olarak ve istediği bir konuda istediği yerden alabilmeli (Denetlenmek koşuluyla). K19: Hizmet içi eğitim etkinliklerinden sorumlu birden fazla akredite kurumu oluşturulmalı. Etkinlikler belli bir dönemle sınırlı olmamalı, öğretmen istediği tarih ve saatte akredite edilmiş kişi ve kurumlardan alabilmeli.
	Faaliyetlerin duyurulması için yeterli süre	K13: Hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlama sürecinde esneklik sağlanmalı ve öğretmenlerin programlarına duyarlı olunmalıdır. K31: Alınacak-Verilecek eğitim bilgileri öğretmenlere en az üç ay önce verilsin ki süreçlere zamanında katılım sağlanabilsin.
	İlgi ve ihtiyaçlara yönelik konu çeşitliliği	K16: Hizmet içi eğitimlerde konu çeşitliliği sağlanmalı, öğretmenler ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabilmelidir. K27: Hizmet içi eğitim faaliyetleri çeşitli olmalı. Öğretmenlere ilgi alanlarına göre katılabilecekleri hizmet içi eğitim seçenekleri sunulmalı. Katıldığı eğitimler sonucunda geliştiğini fark eden kişi isteyerek daha farklı eğitimler almak isteyecektir. İlgi alanlarına ve eksikliklerine yönelik hizmet içi eğitim seçenekleri bulabilmek öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracaktır. K46: Farklı branşlara farklı faaliyetler planlanmalı.

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “katılımda gönüllülüğün esas alınması”, “katılımda fırsat eşitliği ve adalet”, “faaliyetlerin duyurulması için yeterli süre”, “akredite olmuş eğitim sağlayıcılarından eğitim alabilme” ve “ilgi ve ihtiyaçlara yönelik konu çeşitliliği zorunluluk ve isteğe bağlılıkta ölçüt tayin etme” ile kodlanarak “öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme fırsatının sunulması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme olanağının tanınması” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A1-S5. Öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme olanağının tanınması

S5.1.Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımın öncelikle gönüllülük esasına dayanması

S5.2. Düzenlenmesi kararlaştırılmış tüm hizmet içi eğitim çalışmalarına ait planlama takviminin öğretim yılı başında duyurulması

S5.3.Zorunlu olmayan hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımcıların kabulünde fırsat eşitliği ilkesine uyulması ve her çalışmanın isteyen her öğretmenin katılabileceği bir yapıda sunulması

S5.4. Katılımın isteğe bağlı olduğu hizmet içi eğitim çalışmalarında, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabilecekleri konu çeşitliliğinin sağlanması

S5.5. Öğretmenlerin, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları düzenleyebilmek için akreditasyon almış kişi ve kurumlardan eğitim alabilmelerinin sağlanması.

Tablo 4.6: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 6'yı oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi eğitim çalışmalarının süreç olarak planlanması	Süreç olarak planlanma	K11: Hizmet içi eğitimler sürece yayılmalı. K16: Mesleki gelişim bir süreç olarak ele alınmalı, hizmet içi eğitimler sürece yayılmalıdır. K18: Uzun süreli olması. K24: Kısa süreli bir-iki oturumluk eğitimler yerine zamana yayılmış eğitimler daha etkili olabilir. K29: Hizmet içi eğitimler sadece belirli zamanlarda değil tüm yıla yayılarak yapılmalıdır. K39: Eğitimlerin olabildiğince okul temelli ve sürece yayılı olarak planlanması.
	Düzenlilik	K5: Eğitimlerin düzenli aralıklar ile yapılması. K25: Hizmet içi eğitimlerin düzenli olarak yapılması gerekmektedir.
	Süreklilik	K11: Hizmet içi eğitimlerin sürekliliği sağlanmalı. K25: Nitelikli hizmet içi eğitimlerin senede en az birkaç kez olması gerekir. K27: Hizmet içi eğitim faaliyetleri sürekli olmalı. Öğrenmenin keyfi bir kere alındığında insan daha çok öğrenmek istiyor. Hizmet içi eğitim faaliyetleri arada bir sunulan bir fırsat olmamalı. K30: Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri süreklilik göstermelidir; öğretmenin mesleği süresince gerçekleştirilmelidir. K32: Hizmet içi eğitimlerin sürekliliğinin sağlanması.
	Esneklik	K13: Hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlama sürecinde esneklik sağlanmalı ve öğretmenlerin programlarına duyarlı olunmalıdır. K14: Süreç gerektiğinde revize edilebilmeli, esnek planlama/düzenleme yapmaya imkân tanınmalıdır.
	Boylamsallık	K29: Hizmet içi eğitimler uzun süreli boylamsal çalışmalar olarak gerçekleştirilmelidir.

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “süreç olarak planlanma”, “düzenlilik”, “süreklilik” ve “esneklik” ve “boylamsallık” ile kodlanarak “hizmet içi eğitim çalışmalarının süreç olarak planlanması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının süreç olarak planlanması” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A1-S6. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının süreç olarak planlanması

S6.1. Hizmet içi eğitim çalışmalarının sürekliliğinin sağlanması

S6.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının düzenli olarak yapılması

S6.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarının boyamsal çalışmalar olarak yapılması

S6.4. Hizmet içi eğitim çalışmalarının esnekliğe ve yeniden düzenlemeye olanak tanıyan bir yapıda olması

Tablo 4.7: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 7'yi oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından uygun gün ve saatlerde yapılması	Katılımcılar için uygun zaman	K15: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetleri katılımcılar açısından uygun gün ve saatlerde düzenlenir nitelikte olmalıdır. K20: Uygun bir zaman. K24: Hizmet içi eğitimler, yer, zaman ve süre açısından öğretmenler tarafından uygun olmalıdır. K29: Doğru zamanlama. K36: Eğitimler hedef kitlenin katılabileceği zamanlarda planlanmalı. K37: Eğitimin ne zaman verileceğine ilişkin standartlar olmalıdır. K45: Zamanlaması uygun bir şekilde ayarlanmalı.
	Öğretmenlere tercih seçeneklerinin sunulması	K6: Hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlama sürecinde esneklik sağlanmalı ve öğretmenlerin programlarına duyarlı olunmalıdır. K13: Hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlama sürecine özel bir önem verilmeli ve özellikle öğretmenlerin ne zaman öğrenmek istediği gibi öğrenme tercihlerine uygun davranılmalıdır.
	Tatil zamanlarının tercih edilmesi	K1: Tatil zamanı eğitim K31: Eğitimler yıl içerisinde değil yaz tatili dönemlerinde planlanmalı ki eğitime katılan öğretmenlerin dersleri bos geçmesin ve hem okul hem eğitim yükü öğretmenlerin üzerinde olmasın. K45: Zamanlaması öğretmenlerin tatil günlerini tamamen dolduracak şekilde değil uygun bir şekilde ayarlanmalı K42: Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin daha rahat katılım gösterebileceği hafta sonları düzenlenmesi sağlanmalı
	Fiziksel ve zihinsel olarak yorgunluğun olmaması	K16: Hizmet içi eğitimler için öğretmenlere belirli bir zaman ayrılmalı, öğretmen dersten çıktıktan sonra yorgun bir zihinle eğitimlere katılmamalıdır. K42: Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin daha rahat katılım gösterebileceği hafta sonları, hafta içi mesai saatlerinden sonra değil seminer dönemlerinde düzenlenmesi sağlanmalıdır. K45: Yorucu ve yıpratıcı olmamalı
	Akredite kurumlardan eğitim seçeneği	K19: Hizmet içi eğitim etkinliklerinden sorumlu birden fazla akredite kurumu oluşturulmalı. Etkinlikler belli bir dönemle sınırlı olmamalı, öğretmen istediği tarih ve saatte akredite edilmiş kişi ve kurumlardan alabilmeli
	Seminer dönemlerinin tercih edilmesi	K33: Öncelikle öğretmenlerin seminer dönemlerinde olması gerekmektedir K42: Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin daha rahat katılım gösterebileceği hafta sonları, hafta içi mesai saatlerinden sonra değil seminer dönemlerinde düzenlenmesi sağlanmalıdır.
	Çalışma takvimine uygunluk	K39: Eğitimin çalışma takvimi açısından uygun gün ve saatlerde yapılması

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “katılımcılar için uygun zaman”, “öğretmenlere tercih seçeneklerinin sunulması”, “tatil zamanlarının tercih edilmesi”, “fiziksel ve zihinsel olarak yorgunluğun olmaması” ve “akredite kurumlardan eğitim seçeneği”, “seminer dönemlerinin tercih edilmesi” ve “çalışma takvimine uygunluk” ile kodlanarak “hizmet içi eğitim çalışmalarının katılımcılar açısından uygun gün ve saatlerde yapılması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A1-S7. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi

S7.1.Çalışmaların çalışma takvimi açısından uygun gün ve saatlerde yapılması

S7.2.Katılımcıların fiziksel ve zihinsel olarak yorgun olmayacağı gün ve saatlerin tercih edilmesi

S7.3. Öğretmenlerin daha rahat katılım gösterebileceği mesleki çalışma semineri dönemlerinde yapılması

S7.4. Katılımcıların tatil günlerini tamamen doldurmayacak şekilde yapılması

S7.5. Uygun gün ve saat seçimi için öğretmenlere seçenekler sunulması

S7.6. Öğretmenlerin, akredite edilmiş kişi ve kurumlardan istediği tarih ve saatte hizmet içi eğitim alabilmeleri

Tablo 4.8: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 8'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına ayrılan sürenin katılımcılar açısından kabul edilebilir olması	Mesleki gelişimi sağlamaya yetecek süre	K10: Eğitim süresi eğitim hedeflerini gerçekleştirebilecek biçimde düzenlenmeli. K31: Verilecek eğitim içeriğinin alanında uzman kişiler tarafından her alan için farklılık gösterebilecek sürelerle belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum. K43: Mesleki gelişimi sağlayabilecek uzunlukta olması.
	Eğitim süresinin katılımcılar için kabul edilebilirliği	K15: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinde etkinlik süreleri katılımcılar açısından kabul edilebilir nitelikte olmalıdır. K24: Hizmet içi eğitimler, yer, zaman ve süre açısından öğretmenler için uygun olmalıdır. K37: Eğitimin ne kadar sürmesi gerektiğine ilişkin standartlar olmalıdır.
	İlgi ve motivasyonu korumayı sağlayacak süre	K18: Zaman açısından uygulanabilir olması K42: Hizmet içi eğitimlerin kaliteli ve verimli olabilmesi için eğitim süresinin iyi ayarlanması gerekmektedir.

Tablo 4.8'de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “mesleki gelişimi sağlamaya yetecek süre”, “eğitim süresinin katılımcılar için kabul edilebilirliği” ve “ilgi ve motivasyonu korumayı sağlayacak süre” ile kodlanarak “hizmet içi eğitim çalışmalarına ayrılan sürenin katılımcılar açısından kabul edilebilir olması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından kabul edilebilir sürelerle sahip olması” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A1-S8. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından kabul edilebilir sürelerle sahip olması

S8.1. Eğitim sürelerinin mesleki gelişimi sağlayabilecek uzunlukta olması

S8.2. Eğitim sürelerinin katılımcıların ilgi ve motivasyonlarını koruyabilecekleri uzunlukta olması

Tablo 4.9: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 9’u oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar için uygun yer ve konumda gerçekleştirilmesi	Katılımcılar için uygun yer ve konum	K9: Eğitim için tercih edilen bölgelerin şartlarının süreçlere uygun olması K24: Hizmet içi eğitimler, yer, zaman ve süre açısından öğretmenler tarafından uygun olmalıdır K26: Bölgesel ölçekte (En az 3-5 şehrin yer aldığı) hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. K36: Eğitimler konum olarak tüm katılımcılara uygun olmalı
	Yer olarak katılımcıların bulunduğu şehrin öncelikli olması	K42: Maliyetin az olması için de öğretmenlerin bulundukları illerde katılımcıların bütün ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmalıdır K45: Öncelikle öğretmenin bulunduğu şehirde olmalı
	Eğitim yerinin kolay ulaşılabilir konumda olması	K45: Ulaşımın kolay olduğu bir yerde olmalı

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “katılımcılar için uygun yer ve konum”, “yer olarak katılımcıların bulunduğu şehrin öncelikli olması” ve “eğitim yerinin kolay ulaşılabilir konumda olması” ile kodlanarak “hizmet içi eğitim çalışmalarının katılımcılar için uygun yer ve konumda gerçekleştirilmesi” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar için uygun yer ve konumda gerçekleştirilmesi” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A1-S9. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar için uygun yer ve konumda gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi

S9.1. Çalışmaların katılımcıların bulunduğu şehirde olacak şekilde düzenlenmesine öncelik verilmesi

S9.2. Çalışmaların yapıldığı yerin konum olarak kolay ulaşılabilir olması

Tablo 4.10: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 10’u oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları katılımcı sayılarının, etkili ve verimli öğrenmeye uygun olması	Etkili- verimli öğrenme için katılımcı sayısının uygunluğu	K30: Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılacak öğretmen sayıları, etkili bir öğrenme için uygun sayıda olacak biçimde planlanmalıdır. K42: Hizmet içi eğitimlerin kaliteli ve verimli olabilmesi için katılımcı sayısının ve eğitim süresinin iyi ayarlanması gerekmektedir.
	Eğitimin içeriği ve niteliğinin dikkate alınması	K44: Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin amacı, türü, konusu gibi değişkenler dikkate alınmalıdır.
	Eğitim ortamının fiziki koşullarının dikkate alınması	K30: Eğitim yapılacak yerin fiziksel şartları da dikkate alınmalıdır.
	Katılımcı sayısının küçük çalışma gruplarına elverişliliği	K3: Katılımcı sayısı: Küçük öğrenme takımlarından oluşan gruplar tercih edilmelidir.

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “etkili- verimli öğrenme için katılımcı sayısının uygunluğu”, “eğitimin içeriği ve niteliğinin dikkate alınması”, “eğitim ortamının fiziki koşullarının dikkate alınması” ve “katılımcı sayısının küçük çalışma gruplarına elverişliliği” ile kodlanarak “hizmet içi eğitim çalışmaları katılımcı sayılarının, etkili ve verimli öğrenmeye uygun olması kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcı sayılarının, etkili ve verimli bir öğrenme için uygun olacak şekilde belirlenmesi” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A1-S10. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcı sayılarının, etkili ve verimli bir öğrenme için uygun olacak şekilde belirlenmesi

S10.1. Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin içeriğinin ve niteliğinin dikkate alınması

S10.2. Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin verileceği ortamın fiziki koşullarının dikkate alınması

S10.3. Katılımcı sayısının küçük öğrenme takımları halinde çalışmaya elverişli olması

Tablo 4.11: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart 11'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına, bütçe ayrılması ve giderlerin bu bütçeden karşılanması	Hizmet içi eğitim çalışmalarına ayrılan bütçenin olması	K15: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinde, katılımcıların maddi masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemeler kursların niteliği fark etmeksizin ihdas edilmelidir.
	Katılımcı masraflarının karşılanması için yasal düzenlemeler	K16: Hizmet içi eğitimler bakanlık tarafından maddi olarak, okul müdürleri tarafından da manevi olarak desteklenmelidir K18: Maddi destek ile yapıp, süreçte oluşabilecek ihtiyaçların bütçeden karşılanması K27: Elbette ki bu süreçteki konaklama ve ulaşım giderleri MEB tarafından karşılanmalı.
	Yeterli ödenek	K30: Verilecek hizmet içi eğitim etkinliklerine yeterli ödenek ayrılmalıdır.

Tablo 4.11'de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “hizmet içi eğitim çalışmalarına ayrılan bütçenin olması”, “katılımcı masraflarının karşılanması için yasal düzenlemeler” ve “yeterli ödenek” ile kodlanarak “hizmet içi eğitim çalışmalarına bütçe ayrılması ve giderlerin bu bütçeden karşılanması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına, eğitimi düzenleyenler tarafından ayrılan belirli bir bütçenin olması ve giderlerin bu bütçeden karşılanması” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A1-S11. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına, eğitimi düzenleyenler tarafından ayrılan belirli bir bütçenin olması ve giderlerin bu bütçeden karşılanması

S11.1. Hizmet içi eğitim çalışmalarına yeterli ödeneğin ayrılması

S11.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarında, çalışmaların niteliği ve türü fark etmeksizin katılımcı masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemelerin bulunması

Katılımcı görüşlerinin analizi ile elde edilen 11 standart maddesi, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları öncesinde yapılacaklara yönelik standartları içerdiğinden bu maddelerin gruplandırılmasıyla “*Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması*” standart alanı oluşturulmuştur.

4.1.2. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Eğitimcilerin Seçimi

Standart Alanının (Alan 2) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular

“Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin seçimi” standart alanı, 4 standart maddesiyle bu maddelere ait toplamda 10 standart göstergesinden meydana gelmiştir. Aşağıda bu alanı oluşturan her bir standart maddesine ait kod ve kategoriler ve bunlara kaynaklık eden katılımcı uzmanların görüşleri tablolar halinde sunulmuş sonrasında ise standart maddesi ve göstergeleri verilmiştir.

Tablo 4.12: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin seçimi standart 1’i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Görev alacak eğitimcilerin verilecek eğitim alanında uzman olmaları	Alan uzmanı eğitimciler	K1: Uzman öğreticiler. K4: Eğitim veren uzmanların alanla ilgili ve nitelikli olması. K5: Eğitimleri sahada ve kuramda tecrübeli eğitimciler tarafından verilmesi. K10: Alanında uzman ve yeterli eğitimcilerden tarafından verilmeli. K13: Hizmet içi eğitim etkinlikleri, verildiği konuda uzmanlığı bulunan yetkin kişiler ve kurumlar tarafından verilmelidir. K14: Alan uzmanı eğitim vermelidir. K15: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinde eğitim verecekler konu bağlamında donanımlı olmalıdır. K16: Hizmet içi eğitimlerde eğitimciler alan uzmanı olmalıdır. K18: Eğitimcilerin bilgili olması. K20: Eğitimi verecek eğitimcinin eğitim konusunda uzman olması. K24: Hizmet içi eğitimler alanında uzmanlaşmış, teorik ve uygulama bilgisine sahip uzmanlar tarafından sağlanmalıdır. K25: Eğitim olan kişilerin alanında uzman kişiler olmasına önem verilmeli. K27: Hizmet içi eğitimler mutlaka profesyoneller tarafından verilmelidir. K29: Alana hâkim eğitimci. Konuya hâkim eğitimci. K30: Öğretmenlerin hizmet içi etkinliklerinde görev alacak eğitimciler, alanlarında yeterlik (liyakat) sahibi olmalıdır. K31:.... Dolayısıyla her işi alanında uzman eğitimcilerin vermesi gerekir. K32: Alanında yetkin kişiler tarafından eğitimlerin verilmesi. K35: Eğitim verenler alan uzmanı olmalı. K36: Alanında uzman bir eğitimci olmalı. K39: Eğitimcilerin yeterli niteliğe sahip olması. K42: Hizmet içi eğitimin amacına ulaşabilmesi için eğitim verecek olan kişilerin alanında uzman akademisyenler ya da öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi önemlidir. K44: Eğitimler alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir. K45: Alan uzmanları tarafından verilmesi

Tablo 4.12: (devam ediyor)

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Görev alacak öğretmenlerin verilecek eğitim alanında uzman olmaları	Alan uzmanı akademisyen eğitmen	K3: Öğretmenler mesleki bilgi ve tecrübeye sahip üniversite öğretim üyeleri olmalıdır. K9: Eğiticilerin alanda akademik çalışmalar yapmış olanlardan seçilmesi. K26: Bölgesel ve ulusal ölçekte alan uzmanı akademisyenlerin mentorluk yaptığı faaliyetlere önem verilmelidir. K31: Hizmet içi eğitimi verecek öğretmenin en az doktora derecesini tamamlamış, akademik olarak alan yazında süreçlere ilişkin bilgisinin olması gerektiğine inanıyorum. K33: Akademisyen hocalar davet edilmelidir. K42: MEB ve Üniversiteler ile iş birliği yapılarak öğretim üyelerinin hizmet içi eğitimlerinde etkin görev almaları sağlanmalıdır.
	Deneyim ve bilgi sahibi öğretmen eğitmen	K3: Öğretmenler, mesleki bilgi ve tecrübeye sahip öğretmenler olmalıdır. K7: Öğretmenler iyi bildiği konularda hizmet içi eğitim verebilmeli. K24: Hizmet içi eğitimler alanında uzmanlaşmış, teorik ve uygulama bilgisine sahip uzmanlar tarafından sağlanmalıdır. Özellikle uygulama bilgisine sahip, deneyimli öğretmenler hizmet içi eğitimlerde daha etkili olabilmektedir. K33: MEB mevzuatına dayalı ise o zaman MEB de belirli bir kıdem yılına ve uzmanlığına sahip kişiler vermelidir. K35: Eğiticiler öğretmenlik deneyimi olanlar arasından seçilmeli. K42: Hizmet içi eğitimin amacına ulaşabilmesi için eğitimlerin alanında uzman öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi önemlidir.
	Alanda eğitim belgesi olan eğitmen	K19: Etkinliği yürütecek ya da yaptıracak öğreticinin akredite edilmiş bir uzmanlık birimince belirlenmiş ölçütlere sahip olması

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “alan uzmanı öğretmenler”, “alan uzmanı akademisyen eğitmen”, “deneyim ve bilgi sahibi öğretmen eğitmen” ve “alanda eğitim belgesi olan eğitmen” ile kodlanarak “görev alacak öğretmenlerin verilecek eğitim alanında uzman olmaları” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin verilecek eğitim alanında uzman olmaları” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A2-S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin verilecek eğitim alanında uzman olmaları

S1.1. Öğretmenlerin alan uzmanı akademisyenlerden seçilmesi

S1.2. Öğretmenlerin verilecek eğitim alanında deneyim ve bilgi sahibi öğretmenlerden seçilmesi

S1.3. Öğretmenlerin, verilecek eğitim alanında Millî Eğitim Bakanlığınca kabul edilen sertifikaya sahip olan uzmanlar arasından seçilmesi

Tablo 4.13: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin seçimi standart 2'yi oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Yetişkin eğitiminde bilgi ve deneyim sahibi öğretmenler	Yetişkin eğitimi alanında bilgi	K9: Eğiticilerin yetişkin eğitime dair bilgi ve tecrübelerinin olmasına özen gösterilmesi. K16: Hizmet içi eğitim öğretmenleri yetişkin eğitiminden haberdar olmalıdır. K24: Hizmet içi eğitimi sağlayan uzmanlar yetişkin öğrenmesi özelliklerini bilmeli. K36: Yetişkin eğitimi konusunda alan uzmanlığı olmalı.
	Yetişkin eğitimi alanında tecrübe	K9: Eğiticilerin yetişkin eğitime dair tecrübelerinin olmasına özen gösterilmesi K24: Hizmet içi eğitimi sağlayan uzmanlar yetişkin öğrenmesine uygun uygulamalar gerçekleştirmelidir. K32: Yetişkin eğitimi konusunda öğretmenlik deneyimi olmalı.
	Yüksek iletişim becerileri	K9: Süreçte katılımcılarla ders dışında da iletişimin kurulması ve rehberlik edilmesi. (Ders dışında odasına kapanmış, akademik çalışma yapma fırsatı bulduğuna inanmış öğretmenlerle herhangi bir iletişim kurmayan eğiticiler örneği). K16: Hizmet içi eğitim öğretmenleri iletişim becerileri yüksek kişiler olmalıdır.

Tablo 4.13'de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “yetişkin eğitimi alanında bilgi”, “yetişkin eğitimi alanında tecrübe” ve “yüksek iletişim becerileri” ile kodlanarak “yetişkin eğitiminde bilgi ve deneyim sahibi öğretmenler” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin, yetişkin eğitimi özelliklerini bilen uzmanlar olmaları” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A2-S2. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin, yetişkin eğitimi özelliklerini bilen uzmanlar olmaları

S2.1. Öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları

S2.2. Öğretmenlerin yetişkin eğitimi konusunda deneyimlerinin olması

S2.3. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olması

Tablo 4.14: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin seçimi standart 3'ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Nitelikli öğretim becerilerine sahip öğretmenler	Uygun yöntem ve teknik seçiminde ve kullanımında yeterlik	K2: Programın içeriğine uygun eğitici seçilmesi. K3: Eğitimci: Akran öğretime önem verilmelidir. K5: Eğitimci sahada ve kuramda tecrübeli eğitimci tarafından verilmesi. K16: Hizmet içi eğitimlerin eğitimci konuya uygun farklı yöntem ve teknikler kullanarak ilgiyi canlı tutabilmelidir. K24: Hizmet içi eğitimler alanında uzmanlaşmış, teorik ve uygulama bilgisine sahip uzmanlar tarafından sağlanmalıdır. K35: Etkili öğretim yöntemlerini kullanabilen eğitimci seçilmeli. K36: Öğretim ilke ve yöntemlerine hâkim olmalı.
	Bilgi iletişim teknolojileri entegrasyonunda bilgi ve deneyim	K36: Bilgi iletişim teknolojileri entegrasyonu konusunda alan uzmanlığı olmalı. Bilgi iletişim teknolojileri entegrasyonu konusunda eğitimci deneyimi olmalı.

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “uygun yöntem ve teknik seçiminde ve kullanımında yeterlik” ve “bilgi iletişim teknolojileri entegrasyonunda bilgi ve deneyim” ile kodlanarak “nitelikli öğretim becerilerine sahip öğretmenler” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin nitelikli eğitim- öğretim becerilerine sahip olmaları” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A2-S3. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin nitelikli eğitim- öğretim becerilerine sahip olmaları

S3.1. Eğitimci verilecek eğitimin içeriğine uygun yöntem ve teknikleri seçip kullanabilecek bilgi ve yeterliğe sahip olmaları

S3.2. Bilgi işlem teknolojileri entegrasyonu konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları.

Tablo 4.15: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin seçimi standart 4'ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Öğretmen eğitimi alanında bilgi sahibi eğitimciler	Öğretmen eğitiminde uzmanlık - deneyim	K9: Öğretmen eğitimlerinde deneyimi olanlardan seçilmesi Eğitimin, ilgili konuya gerçekten inanmış ve gerekliliğini kabul eden eğitimcilerle verilmesi. K30: Öğretmenlerin hizmet içi etkinliklerinde görev alacak eğitimciler, alanlarında yeterlik (liyakat) sahibi olmalıdır. K43: Mesleki gelişim uzmanı olması
	Alandaki sorunlara aşinalık	K31: Hizmet içi eğitimi verecek eğitmenin alanda tecrübeli olması gerekir (Hiç sınıf içinde bulunmamış, öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarının neler olduğunu anlayamayan birisinin bu eğitimlerde başarılı olabileceğini düşünmüyorum). K35: Eğitimciler öğretmenlik deneyimi olanlar arasından seçilmeli. Çünkü sınıfta ne yaşandığını daha iyi bileceklerdir.

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “öğretmen eğitiminde uzmanlık -deneyim” ve “alandaki sorunlara aşinalık” ile kodlanarak “öğretmen eğitimi alanında bilgi sahibi eğitimciler” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin öğretmen eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A2-S4. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin öğretmen eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları

S4.1. Eğitimcilerin öğretmen eğitimi konusunda uzmanlık ya da deneyimlerinin olması

S4.2. Eğitimcilerin, öğretmenlerin yaşantılarına ve alanda karşılaştıkları sorunlara aşina olmaları

Katılımcı görüşlerinin analizi ile elde edilen 4 standart maddesi, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilere yönelik standartları içerdiğinden bu maddelerin gruplandırılmasıyla “*Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin seçimi*” standart alanı oluşturulmuştur.

4.1.3. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri Standart Alanının (Alan 3) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular

“Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri” standart alanı, 5 standart maddesiyle bu maddelere ait toplamda 24 standart göstergesinden meydana

gelmiştir. Aşağıda bu alanı oluşturan her bir standart maddesine ait kod ve kategoriler ve bunlara kaynaklık eden katılımcı uzmanların görüşleri tablolar halinde sunulmuş sonrasında ise standart maddesi ve göstergeleri verilmiştir.

Tablo 4.16: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart 1'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi eğitim programının temel program geliştirme ilkelerine uyularak hazırlanması	Hedeflerin belirlenmesi	K14: Süreç sonunda ulaşılması beklenen hedefler net bir şekilde ortaya konmalıdır K37: Verilecek eğitimin hedeflerine ve amaçlarına ilişkin standartlar olmalıdır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kaynağına ilişkin standartlar olmalıdır. K38: Hazırlanacak her bir programın hedefleri tanımlanmalı
	Belli bir model ele alınarak geliştirilmesi	K18: Belli bir model çerçevesi ele alınarak geliştirilmeli
	Bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal alandaki gelişmelerin dikkate alınması	K19: Öğretmenlik mesleğindeki bilimsel ve teknolojik gelişmeye dayalı olması K25: Eğitimde gerçekleşen değişimlere ayak uydurabilecek eğitimler düzenlenmeli K26: 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik gerekli donanımına sahip bireyler yetiştirmek için çağın gereksinimlerini karşılayacak yetkinliğe sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenirken bu hususun da dikkate alınması gerekir. K35: Eğitim konularının belirlenmesinde ihtiyaç analizinin yanında güncel konular da dikkate alınmalı. Eğitimler güncel konuları da içermelidir. K37: Faaliyetlerin bilimsel bir dayanağı olmalıdır. K44: Eğitimden faydalanan öğretmenlerin öğrendiklerini etkin bir şekilde kullanabilecekleri uzmanlık düzeyine ulaşabilmeleri için düzenlenecek eğitimlerin ilgili alandaki güncel gelişmeleri yansıtacak şekilde güncellenerek devamlı ve aşamalı olarak planlanması gerekmektedir.
	Program öğelerinin birbiriyle tutarlı olması	K6: Ders sunum süreleri ve içerikleri birbiriyle uyumlu ve yeterli olmalı. K17: Öğretim programı ve öğretim etkinlikleri ile ilişkisel bir yapı oluşturması. K45: Hedef içerik süreç ve değerlendirme süreçlerinin tutarlı olması.
	Program öğelerinin birbirini destekler nitelikte olması	K35: Programın tüm öğeleri birbirini destekler nitelikte olmalıdır.
	Program değerlendirme sonuçlarına göre güncellemelerin yapılması	K38: Hizmet içi eğitim programları program değerlendirme sonuçlarına göre güncellenmeli. K44: Eğitime katılan öğretmenler, eğitim sonrası gözlemlenmeli ve gözlem sonucu belirlenen eksikliklere göre hizmet içi eğitim programı güncellenmelidir.

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “hedeflerin belirlenmesi”, “belli bir model ele alınarak geliştirilmesi”, “bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal alandaki gelişmelerin dikkate alınması”, “program öğelerinin birbiriyle tutarlı olması”, “program öğelerinin birbirini destekler nitelikte olması” ve “program değerlendirme sonuçlarına göre güncellemelerin” yapılması ile kodlanarak “hizmet içi eğitim programının temel program geliştirme ilkelerine uyularak hazırlanması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi programının temel program geliştirme ilkelerine uyularak hazırlanması” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A3-S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi programının temel program geliştirme ilkelerine uyularak hazırlanması

S1.1. Hazırlanacak her bir program için süreç sonunda ulaşılması beklenen hedeflerin net bir şekilde ortaya konması

S1.2. Programın belli bir model ele alınarak geliştirilmesi

S1.3. Programın hazırlanmasında bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal alandaki gelişmelerin dikkate alınması

S1.4. Programın hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin tutarlı olması

S1.5. Programın tüm öğelerinin birbirini destekler nitelikte olması

S1.6. Programın, program değerlendirme sonuçlarına göre güncellenmesi

Tablo 4.17: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart 2’yi oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Programın, mesleki gelişime odaklanan bütüncül bir yaklaşıma sahip olması	Hizmet öncesi eğitimin eksiklerini giderir nitelikte eğitimler	K10: Hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan eksikleri giderir özellikte olmalı.
	Kişisel ve mesleki gelişime odaklanan eğitimler	K8: Kişisel gelişime katkı K10: Mesleki gelişime katkı sağlamalı K12: Yargılayıcı ve eleştirel olmak yerine gelişim odaklı olan. K17: Hizmet içi eğitimden öte mesleki gelişime odaklanan bir bütünsel yaklaşım K27: Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin sadece akademik gelişimine değil entelektüel birikimini arttırmaya yönelik olmalı. Son yıllarda bu konu üzerine çok düşünüyorum. Eğitim fakülteleri alan eğitime o kadar çok odaklanmışlar ki öğretmen adaylarını kültürel ve entelektüel açıdan beslemekte çok sınırlı kalıyorlar. Sanat, edebiyat her branştan öğretmeni geliştirecektir. K32: Mesleki gelişimi sağlayıcı, uygulamalı eğitimlere yer verilmesi Hizmet içi eğitim konularının sadece öğretmenlikle alanı ile ilgili olmaması aynı zamanda öğretmenlerin entelektüel bakış açılarını geliştirecek, kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak toplumsal ve sosyal konuları içermesi K43: İçerikte mesleki gelişime ilişkin en iyi örnekler (best practices) sunması/kullanması K45: Öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlar nitelikte olmalı.
	Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile uyumlu eğitimler	K10: Öğretmen yeterlikleri ile uyumlu hazırlanmış olması. K13: Hizmet içi eğitim, öğrencilerin başarısına ve diğer istendik öğrenme çıktılarına katkıda bulunmalıdır.
	Öğretmenlerin günlük etkinliklerine katkı sağlayan eğitimler	K5: Günlük öğretmenlik etkinliklerine katkı sağlaması

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “hizmet öncesi eğitimin eksiklerini giderir nitelikte eğitimler”, “kişisel ve mesleki gelişime odaklanan eğitimler”, “öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile uyumlu eğitimler”, öğretmenlerin günlük etkinliklerine katkı sağlayan eğitimler” ile kodlanarak “programın, mesleki gelişime odaklanan bütüncül bir yaklaşıma sahip olması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi programının, mesleki gelişime odaklanan bütüncül bir yaklaşıma sahip olması”

standartı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A3-S2. Hizmet içi öğretmen eğitimi programının, mesleki gelişime odaklanan bütüncül bir yaklaşıma sahip olması

S2.1. Programın hizmet öncesi eğitimin eksiklerini giderir nitelikte olması

S2.2. Programın gelişim odaklı olması

S2.3. Programın öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile uyumlu hazırlanmış olması

S2.4. Programın öğretmenlerin günlük etkinliklerine katkı sağlaması

Tablo 4.18: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart 3'ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Programın tespit edilen öğretmen ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması	Öğretmenlerin alan öğretimine ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması	K3: Öğretmenlerin alan öğretimine ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalıdır. K8: Meslek bilgisi, alan bilgisi, materyal hazırlama K14: Alana özgü olmalıdır K16: Hizmet içi eğitimlerin büyük çoğunluğu alana özgü olmalıdır. K18: Alana özgü geliştirilecek uygulama olması K21: Öğretmenin alansal yeterliliğini arttırmalı K39: Mesleki eğitim çalışmalarında alana özgü güncel ihtiyaçların göz önüne alınması
	Öğretmenlerin genel kültür gelişimi beklentilerini/ihtiyaçlarını karşılaması	K3: Öğretmenlerin genel kültür gelişimi beklentilerini/ihtiyaçlarını karşılamalıdır. K8: Genel kültür K39: Mesleki eğitim çalışmalarında öğretmenlik meslek bilgisi yanı sıra genel kültür ve alana özgü güncel ihtiyaçların da göz önüne alınması
	Öğretmenlerin kişisel gelişim ihtiyaçlarını karşılanması	K8: Kişisel gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilmeli. K18: Kişisel gelişime katkı sağlamalı
	Öğretmenlerin gerçekleşen yenilik ve değişimlere yönelik ihtiyaçlarını karşılaması	K8: Teknoloji kullanımı. K12: Yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden. Öğretmenlere alanlarına özel en güncel bilgi ve becerilerin kazanımına yardımcı olan eğitimler.

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “öğretmenlerin alan öğretimine ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması”, “öğretmenlerin genel kültür gelişimi beklentilerini/ihtiyaçlarını karşılaması”, “öğretmenlerin kişisel gelişim ihtiyaçlarını karşılanması” ve “öğretmenlerin gerçekleşen yenilik ve değişimlere yönelik ihtiyaçlarını karşılaması” ile kodlanarak “programın tespit edilen öğretmen ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge

ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi programının tespit edilen öğretmen ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A3-S3. Hizmet içi öğretmen eğitimi programının tespit edilen öğretmen ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması

S3.1. Programın öğretmenlerin alan öğretime ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması

S3.2. Programın öğretmenlerin genel kültür gelişimi beklentilerini/ihtiyaçlarını karşılaması

S3.3. Programın öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlaması

S3.4. Programın, öğretmenlerin eğitim alanında gerçekleşen yenilik ve değişimlere yönelik ihtiyaçlarını karşılaması

Tablo 4.19: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart 4’ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Program içeriğinin bilimsel bulgularla test edilmiş güncel bilgilerden oluşması	Program içeriğinin alandaki güncel gelişmeleri/sorunları ele alması	K3: İçerik alandaki güncel gelişmeleri/sorunları ele alır nitelikte olmalıdır. İçerik teknolojinin öğretime yansımalarına yönelik olmalıdır. İçerik yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını geliştirmelidir. K9: Etkinlikler güncel ve özgün olmalı K20: Eğitim konusunun güncel olması Eğitim konusunun eğitilenin alanına hitap etmesi K32: Hizmet içi eğitim konularının güncel ve uygulanabilir olması
	Program içeriğinin uzmanlarca hazırlanması	K4: Eğitim içeriğinin uzmanlarca hazırlanmış olması K41: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetleri kanıta ve uzmanlığa dayalı olarak geliştirilmelidir
	Program içeriğinin katılımcıların görev alanına uygun hazırlanması	K20: Eğitim konusunun eğitilenin bulunduğu eğitim kademesine uygun olması K43: İçeriği katılımcıların alanına göre özelleştirmesi
	Program içeriğinin bilimsel açıdan uygunluğu	K11: Verilecek eğitimlerin içeriğinin ve yöntemlerinin, güncel ve yararlılığı bilimsel bulgularla test edilmiş olması sağlanmalı K30: Verilen eğitim bilimsel ilkelere, eğitim bilimsel gereklere uygun olmalıdır.
	Program içeriğinin sürekli güncellenmesi	K10: İçeriklerin sürekli güncellenmesi sağlanmalı.

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “program içeriğinin alandaki güncel gelişmeleri/sorunları ele alması”, “program içeriğinin uzmanlarca hazırlanması”, “program içeriğinin katılımcıların görev alanına uygun hazırlanması”, “program içeriğinin bilimsel açıdan uygunluğu” ve “program içeriğinin sürekli güncellenmesi” ile kodlanarak “Program içeriğinin bilimsel bulgularla test edilmiş güncel bilgilerden oluşması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve

gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Program içeriğinin yararlılığı bilimsel bulgularla test edilmiş güncel bilgilerden oluşması” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A3-S4.Program içeriğinin yararlılığı bilimsel bulgularla test edilmiş güncel bilgilerden oluşması

S4.1.Program içeriğinin uzmanlarca hazırlanmış olması

S4.2.Program içeriğinin alandaki güncel gelişmeleri/sorunları ele alır nitelikte olması

S4.3.Program içeriğinin, alandaki gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi

S4.4.Program içeriğinin katılımcıların görev aldıkları eğitim kademesine uygun olması

Tablo 4.20: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart 5’i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Aktif katılımı sağlayacak etkili yöntem ve tekniklerin kullanımıyla içeriğin sunumu	Beceri odaklı ve uygulamaya dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması	K1: Beceri odaklı, uygulamaya dönük. K4: Kuram ve uygulama dengesinin olması K5: Eğitimlerin sadece kuramsal olarak değil uygulamalı olarak tasarlanması K6: Teorik bilgilerin yanı sıra uygulamalı olarak sunulmalı K7: Hizmet içi eğitim faaliyetleri bir salonda toplanarak gruplar halinde yapılmak zorunda olmamalı. Hizmet içi eğitim sadece ders veya seminer almak şeklinde olmak zorunda değil K10: Uygulamaya dönük ve pratik bilgiler içermeli. K11: Verilecek eğitimler bilgi ve beceri düzeyini geliştirebilecek nitelikte olmalı. Sadece bilgi düzeyinde verilecek eğitimlerin sınıf içi uygulamalara yansıma ihtimali çok düşük olacaktır. Bu nedenle mutlaka beceriyi geliştirecek eğitimlerin verilmesi gerekir. K13: Hizmet içi eğitim etkinlikleri uygulamaya dayalı olmalı, yalnızca teorik bilgiler vermenin ötesine geçmelidir. K16: Hizmet içi eğitimlerde yalnızca teori anlatılmamalı, uygulaması da yapılmalıdır. K18: Teorik ve pratik uygulamalar barındırması K24: Geleneksel hizmet içi eğitimler genellikle teorik bilgilerin sunumuyla gerçekleşmektedir. Oysaki öğretmenler hâlihazırda teorik bilgiye sahip olmakta, bu nedenle teorik bilgiyi pratiğe dökmeye yönelik eğitim sağlanmalıdır. Özetle uygulama odaklı olması gereklidir. K25: Eğitimciler ile öğretmenlerin atölye çalışmaları yapmalarına imkân tanınacak eğitimler düzenlenmeli K26: Sunum ağırlıklı eğitimlerin ötesinde uygulamalı eğitimlere yer verilmelidir. K27: Hizmet içi eğitim faaliyetleri mutlaka uygulamaya dönük olmalı. K39: Teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dönük etkinlikler içermeli. K41: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetleri uygulama ağırlıklı olmalıdır. K43: Tek bir biçimde (düz anlatım, ne işe yarar, nasıl kullanılır, nedir) yürütülmemesi, uygulama olanağı sunması K44: Eğitim süreci, uygulama ağırlıklı olacak şekilde düzenlenmelidir. K45: Katılanların uygulama yapabilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması Eğitimin içerik kısmı öğretmenlerin lisans eğitiminde öğrendiği teorik bilgilerin tekrarı niteliğinde olmaktan çıkıp tamamen uygulamaya dönük olacak şekilde tasarlanmalı
	Konuyla uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması	K2: Öğretim materyallerin seçimi ve kullanımı. K6: İçerik sunumu dikkat çekici, etkili stratejilerin (düz anlatım, slayttan bakıp anlatma dışında) kullanımıyla gerçekleştirilmeli. K10: Eğitim içeriğine uygun aktif öğrenme yöntemleri kullanılmalı. K15: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinde konuyla bağdaşır yöntem ve teknikler belirlenmelidir K35: Eğitimde farklı yöntemler kullanılmalı K46: Teacher professional. development alanında uluslararası literatür bilinmeli ve literatüre göre etkin yöntemler kullanılmalı

Tablo 4.20: (devam ediyor)

Aktif katılımı sağlayacak etkili yöntem ve tekniklerin kullanımıyla içeriğin sunumu	Katılımcıların eğitim sonrası uygulama yapmalarına olanak veren yöntem ve tekniklerin kullanılması	K12: Öğretmenlerin sınıf araştırması yapmasına olanak veren Bilgi ve içerik aktarımı yapan tek oturumluk seminer, konferans vb. yerine sınıf içi uygulamaları geliştirici etkinlikler içeren K19: Etkinliklerde elde edilen bilgi ve becerinin okul ortamında uygulamaya aktarılma fırsatı sağlanmalı K21: Gerçek öğretme/öğrenme ortamlarında uygulanabilir olmalı
	Katılımcıların aktif katılımlarını sağlayan yöntem ve tekniklerin kullanılması	K2: Aktif öğretim yöntemlerine öncelik verilmesi K3: Öğretim Yöntemleri: Aktif öğretim yöntemleri tercih edilmelidir K6: Öğretmenlerin de aktif katılımını gerektiren çalışmalarla pekiştirilmeli K9: K9 Etkinlikler, grup çalışması başta olmak üzere her katılımcının etkin olmasına fırsat verecek içerik ve işlevselliğe sahip olmalı K10: Eğitim içeriğine uygun aktif öğrenme yöntemleri kullanılmalı. K14: Öğretmenlerin aktif hale getirmeli, uygulama yapmasına imkân tanınmalıdır. K17: Aktif katılım- öğretmen dinleyici/izleyici konumunda olmadığı K21: Aktif katılım sağlamalı. K24: Hizmet içi eğitim sürecinde, öğretmenler pasif dinleyici olmamalı, sürece katılan, katkı sağlayan katılımcılar olmalıdır. Örneğin, öğretmenler deneyimli oldukları konuları diğer öğretmenlere anlatarak süreçte aktif katılımcı olabilirler. K25: Öğretmenlerin aktif katılımının sağlanabileceği eğitimler düzenlenmeli. K26: Öğretmenlerin aktif katılımcılar olarak yer aldığı eğitimler planlanmalıdır. K31: Eğitimlere katılan öğretmenlerin alanlarına özel olarak hazırlanmış etkinliklerle pasif olmamaları, aktif olarak bir şeyler üretmeleri istenmesi istenebilir (örneğin bir proje/kısa bir sunum). Böylelikle bireylerin sadece fiziksel olarak süreçlere katılmış olmalarının önüne geçilebilir. K35: Hangi şekilde olursa olsun etkileşimli olmalı, katılımcılar aktif rol almalı. K38: Programın uygulama sürecinde öğrenen merkezli öğretim uygulamalarına yer verilmeli K39: İçeriğin modern öğrenme/öğretme yöntem ve tekniklerinden faydalanılarak aktif katılımı sağlayacak şekilde sunulması. K44: Eğitim sürecinde geleneksel yöntemler yerine etkileşimli ve aktif öğrenme tekniklerini içeren yöntem- teknikler kullanılmalıdır. K46: Faaliyet türleri çeşitli olmalı yani sadece dersler değil workshoplar, lab. Çalışmaları, informal öğrenme yolları, vs. kullanılmalı
	Birbirinden öğrenmeye elverişli yöntem ve tekniklerin kullanılması	K12: Akran (öğretmen) gözlemi ve geri bildirimine vurgu yapan. K18: Birbirinden öğrenme yaklaşımlarını içermesi K41: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetleri öğretmenlere ilgi duydukları konularda ve etkin eğitim yaklaşımları ile ilgili güncel araştırmaları okuyup üzerine derinlemesine düşünerek tartışma fırsatı sunulmalıdır.
	İş birlikli çalışmalara imkân veren yöntem ve tekniklerin kullanılması	K4: İş birlikli çalışmalara yer verilmesi K9 Etkinlikler, grup çalışması başta olmak üzere her katılımcının etkin olmasına fırsat verecek içerik ve işlevselliğe sahip olmalı K11: Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ve okulların birbiri ile iş birliğini ve iletişimini güçlendirecek nitelikte olması sağlanmalı. K12: Öğretmenler arası iş birliğini vurgulayan K14: İşbirliğine imkân tanınmalıdır. K21: İş birliğine dayalı olmalı K24: Öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmalarını teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır. Grup ödevleri, projeleri olabilir K46: Öğretmenlerin birlikte çalışmalarına, deneyimlerini paylaşmalarına, birbirlerine feedback vermelerine mutlaka yer verilmeli
	Teknoloji, materyal, araç-gereç desteğinin sunulması	K44: Eğitim verilecek alan/konu ile ilgili zengin öğrenme yaşantıları sunmaya hizmet edecek teknoloji, materyal, araç-gereç desteği sunulmalıdır.

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “beceri odaklı ve uygulamaya dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması”, “konuya uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması”, “katılımcıların eğitim sonrası uygulama yapmalarına olanak veren yöntem ve tekniklerin kullanılması”, “katılımcıların aktif katılımlarını sağlayan yöntem ve tekniklerin kullanılması”, “birbirinden öğrenmeye elverişli yöntem ve tekniklerin kullanılması”, “iş birlikli çalışmalara imkân veren yöntem ve tekniklerin kullanılması” ve “teknoloji, materyal, araç-gereç desteğinin sunulması” ile kodlanarak “aktif katılımı sağlayacak etkili yöntem ve tekniklerin kullanımıyla içeriğin sunumu” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “İçeriğin aktif katılımı sağlayacak etkili yöntem ve tekniklerin kullanımıyla sunulması” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A3-S5.İçeriğin aktif katılımı sağlayacak etkili yöntem ve tekniklerin kullanımıyla sunulması

S5.1.İçerikte yer alan konulara uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması

S5.2.Beceri odaklı ve uygulamaya dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması

S5.3. Katılımcıların sınıflarında uygulama yapmalarına olanak veren yöntem ve tekniklerin kullanılması

S5.4. Birbirinden öğrenmeye elverişli yöntem ve tekniklerin kullanılması

S5.5. İş birlikli çalışmaların gerçekleştirildiği yöntem ve tekniklerin kullanılması

S5.6.Eğitim verilecek alan/konu ile ilgili zengin öğrenme yaşantıları sunmaya hizmet edecek teknoloji, materyal, araç-gereç desteğinin sunulması

Katılımcı görüşlerinin analizi ile elde edilen 5 standart maddesi, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programa yönelik standartları içerdiğinden bu maddelerin gruplandırılmasıyla “*Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri*” standart alanı oluşturulmuştur.

4.1.4. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Yapıldığı Yer Standart Alanının (Alan 4) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular

“Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yer” standart alanı,1 standart maddesiyle bu maddeye ait 6 standart göstergesinden meydana gelmiştir. Aşağıda bu alanı

oluşturan her bir standart maddesine ait kod ve kategoriler ve bunlara kaynaklık eden katılımcı uzmanların görüşleri tablolar halinde sunulmuş sonrasında ise standart maddesi ve göstergeleri verilmiştir.

Tablo 4.21: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yer standart 1'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin eğitim için uygun özellikler taşıması	Çalışmanın amacına uygun yer	K2: Eğitim programının uygulanması için uygun ortam hazırlanması K3: Eğitim Ortamı: Öğretmenlerin (katılımcıların) kendilerini rahat ve iyi (mutlu) hissedecekleri ortamlar kullanılmalıdır. K6: Öğretmenlerin öğrenmelerine olumlu etkisi olacak ortamlarda uygulanıyor olmalı K37: Eğitim verileceği ortamın özellikleri açıklanmalıdır K20: Eğitime uygun bir mekân K29: Doğru bir mekân. Yeterli donanım, yeterli materyal
	Yetişkin öğrenmesine uygun özellikler taşıyan yer	K2: Yetişkin eğitime uygun ortamların hazırlanması K30: Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri yetişkin öğrenmesine uygun ortamlarda yapılmalıdır
	Katılımcıların temel ihtiyaçlarını karşılayabildikleri yer	K9: Eğitimlerde sunulan yemek listesi v.b farkındalık ile oluşturulmalı K16: Hizmet içi eğitimlerin ortamları fiziksel ihtiyaçları (ısı, ışık, rahatlık, havalandırma, tuvalet) karşılayabilecek düzeyde olmalıdır.
	Eğitsel ve teknolojik donanıma sahip yer	K3: Eğitim Ortamı: Hizmet içi eğitimin özelliğine göre donanım niteliği yüksek olmalıdır K45: İhtiyaç duyulan her türlü donanıma sahip olmalı
	Hem teorik hem de uygulamalı eğitime uygun yer	K4: Eğitim faaliyetinin gerçek eğitim ortamlarında gerçekleştirilmesi K42: Hizmet içi eğitimlerde hem teorik hem de uygulamaların yapılacağı göz önünde bulundurularak gerçekleştirileceği yerler tercih edilmeli
	Fiziksel koşulları uygun yer	K15: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinde kullanılacak fiziksel mekânların alt yapısı eğitime uygun nitelikte olmalıdır K39: Uygulama sürecinde fiziki koşulların uygunluğunun sağlanması

Tablo 4.21'de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “çalışmanın amacına uygun yer”, “yetişkin öğrenmesine uygun özellikler taşıyan yer”, “katılımcıların temel ihtiyaçlarını karşılayabildikleri yer”, “eğitsel ve teknolojik donanıma sahip yer”, “hem teorik hem de uygulamalı eğitime uygun yer”, “fiziksel koşulları uygun yer” ile kodlanarak “hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin eğitim için uygun özellikler taşıması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yerin eğitim için

uygun özellikler taşıması” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A4-S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yerin eğitim için uygun özellikler taşıması

S1.1. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin çalışmaların amacına uygun nitelikte olması

S1.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin büyüklük, ısı, ışık, havalandırma, ses iletimi, ses yalıtımı gibi nitelikler açısından uygun fiziksel koşullara sahip olması

S1.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin katılımcıların tuvalet, yeme-içme, dinlenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlikte olması

S1.4. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin eğitimin özelliğine göre gerekli eğitsel ve teknolojik donanımına sahip olması

S1.5 Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin hem teorik hem de uygulamalı eğitime uygun alt yapı ve donanımına sahip olması

S1.6.Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin yetişkin öğrenmesine uygun özellikler taşıması

Katılımcı görüşlerinin analizi ile elde edilen 1 standart maddesi, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapılacağı yere yönelik standartları içerdiğinden bu madde ve göstergeleri “*Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yer*” standart alanını oluşturmuştur.

4.1.5. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması Standart Alanının (Alan 5) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular

“Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması” standart alanı,1 standart maddesiyle bu maddeye ait 7 standart göstergesinden meydana gelmiştir. Aşağıda bu alanı oluşturan her bir standart maddesine ait kod ve kategoriler ve bunlara kaynaklık eden katılımcı uzmanların görüşleri tablolar halinde sunulmuş sonrasında ise standart maddesi ve göstergeleri verilmiştir.

Tablo 4.22: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması standart 1'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi eğitim çalışmalarının eğitim sürecini kolaylaştırıcı ve öğretmenleri eğitime katılmayı teşvik edici bir şekilde yürütülmesi	Yüz yüze ve uzaktan eğitim fırsatlarının ve seçeneklerinin sunulması	K5: Eğitimlerin yüz yüze, uzaktan öğretim ve karma olarak verilebilecek olarak düzenlenmesi. K16: Hizmet içi eğitim için öğretmenlere hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim fırsatları sunulmalıdır. K24: Hizmet içi eğitimler çevrim içi ortamlarda yapılabilir. Böylece öğretmenler zaman ve mekândan bağımsız olarak katılabilirler. K28: Hizmet içi eğitimler hibrit (çevrimiçi ve yüz yüze birlikte) şekilde yürütülmelidir. K35: Yüz yüze ve çevrim içi formatlar birbirini destekleyecek şekilde sunulmalı. Sadece çevrimiçi çalışmalar ya da sadece yüz yüze çalışmalar günümüzün ihtiyacını karşılamaz. Farklı ortam ve platformlar kullanılmalı. K38: Öğretimin uygulama sürecinde teknoloji ve uzaktan eğitim olanaklarından yararlanılmalı.
	Katılımcıların eğitime fiilen katılım ve devamlarının sağlanması	K2: Sürecin etkili olarak yönetilmesi. K6: Öğretmenlerin tam katılımlarını, devamlılıklarını sağlayıcı bir denetimle gerçekleştirilmeli. K7: Öğretmenin fiilen katılımı ve devamının sağlanması. K20: Eğitimde eğitilenlerin aktif katılımcı olması.
	Öğretim teknolojilerinden yararlanılması	K4: Eğitim faaliyetlerinin eğitim teknolojileri ile desteklenmesi. K10: Öğretim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanılmalı. K18: Teknolojik kaynakların kullanılması. K38: Öğretimin uygulama sürecinde teknoloji olanaklarından yararlanılmalı. K39: Teknolojik imkanlardan olabildiğince yararlanılması.
	Materyal ve kaynaklar hakkında rehberlik edilmesi	K9: Eğitim süreçlerinde katılımcılara; konu ile ilgili kendilerini bireysel olarak geliştirebilecek materyal ve kaynaklar hakkında rehberlik edilmesi. K42: Hizmet içi eğitimlerde gerçekleştirilen eğitimlere ait dokümanların mesleki gelişimi sağlamak adına ülke genelindeki öğretmenlere ulaşması için MEB ve üniversitelerin iş birliği ile oluşturulacak olan web sayfası ile daha geniş öğretmen kitlelerine yayılması sağlanabilir.
	Karşılıklı iletişim ve etkileşime imkân tanıyan ortamların oluşturulması	K12: İdareciler tarafından değil, öğretmen eğiticileri ve/veya öğretmenlerin liderliğinde yürütülen. K18: Tüm süreçte iletişimin sürekli sağlanması (eğitmen-öğretmen, öğretmen-öğretmen). K24: Hizmet içi eğitimi veren uzman ile öğretmenler arasında karşılıklı etkileşimin yoğun olduğu ortamlar oluşturulmalıdır. K46: Öğretmenlerin birlikte çalışmalarına, deneyimlerini paylaşımlarına, birbirlerine geri bildirim vermelerine mutlaka yer verilmeli.
	Katılımcıların eğitim hakkında bilgilendirilmesi	K15: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinden önce kursiyerler kurs hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmelidir.
	Sunulacak teorik bilgilerin katılımcılara kitapçık ya da notlar şeklinde verilmesi	K9: Hedeflenmiş teorik bilgiler katılımcıya kitapçık ya da notlar şeklinde verilmeli, okunması sağlanmalı.

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “yüz yüze ve uzaktan eğitim fırsatlarının ve seçeneklerinin sunulması”, “katılımcıların eğitime fiilen katılım ve devamlarının sağlanması”, “öğretim teknolojilerinden yararlanılması”, “materyal ve kaynaklar hakkında rehberlik edilmesi”, “karşılıklı iletişim ve etkileşime imkân tanıyan ortamların oluşturulması”, “katılımcıların eğitim hakkında bilgilendirilmesi” ve “sunulacak teorik bilgilerin katılımcılara kitapçık ya da notlar şeklinde verilmesi” ile kodlanarak “hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin eğitim için uygun özellikler taşıması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi eğitim çalışmalarının eğitim sürecini kolaylaştırıcı ve öğretmenleri eğitime katılmayı teşvik edici bir şekilde yürütülmesi” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A5-S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının eğitim sürecini kolaylaştırıcı ve öğretmenleri eğitime katılmayı teşvik edici bir şekilde yürütülmesi

- S1.1. Katılımcılara hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim fırsatlarının ve seçeneklerinin sunulması
- S1.2. Katılımcıların eğitime fiilen katılımlarını ve devamlarını sağlayıcı tedbirlerin alınması
- S1.3. Katılımcıların alacakları eğitimin tüm bileşenleri ve süreç hakkında bilgilendirilmesi
- S1.4. Sunulacak teorik bilgilerin katılımcılara kitapçık ya da notlar şeklinde verilmesi
- S1.5. Öğretim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanılması
- S1.6. Eğitim süresince katılımcılara; eğitim konusu ile ilgili kendilerini bireysel olarak geliştirebilecek materyal ve kaynaklar hakkında rehberlik edilmesi
- S1.7. Katılımcı- eğitici ve katılımcı- katılımcı etkileşiminin sağlandığı eğitim ortamlarının oluşturulması.

Katılımcı görüşlerinin analizi ile elde edilen 1 standart maddesi, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının nasıl yürütüleceğine yönelik standartları içerdiğinden bu madde ve göstergeleri “*Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması*” standart alanını oluşturmuştur.

4.1.6. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi Standart Alanının (Alan 6) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular

“Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi” standart alanı,2 standart maddesiyle bu maddelere ait toplamda 11 standart göstergesinden meydana gelmiştir. Aşağıda bu alanı oluşturan her bir standart maddesine ait kod ve kategoriler ve bunlara kaynaklık eden katılımcı uzmanların görüşleri tablolar halinde sunulmuş sonrasında ise standart maddesi ve göstergeleri verilmiştir.

Tablo 4.23: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi standart 1'i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Uygulanan programın değerlendirilmesi	Eğitim sonunda ölçme ve değerlendirme	K2: Programın ve katılımcıların değerlendirilmesi. K5: Eğitim sonunda gerçekçi bir değerlendirme yapılması. K16: Hizmet içi eğitimlerde ölçme ve değerlendirme sistemi olmalı, bu sistem ciddiyetle uygulanmalıdır. K5: Eğitim sonunda gerçekçi bir değerlendirme yapılması K16: Hizmet içi eğitimlerde ölçme ve değerlendirme sistemi olmalı, bu sistem ciddiyetle uygulanmalıdır. K18: Değerlendirme boyutunun olması K19: Ekinlik sonrası öğrenme çıktısının ulusal düzeyde akredite edilmiş bilim organı tarafından belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmesi K20: Eğitimde ölçme değerlendirme yapılması Yapılan ölçme değerlendirmenin ciddi bir şekilde yapılması K22: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinin değerlendirilmesi ile ilgili standartlar. K28: Hizmet içi eğitimlerin sonunda değerlendirme mutlaka yapılmalı K30: Hizmet içi eğitim programları sürekli değerlendirilmeli ve geliştirilmelidir. K37: Hem programa hem de öğrenene ilişkin değerlendirmelerin standartları belirlenmelidir
	Etkililiğin değerlendirilmesi	K38: Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ve uygulanan programların etkililiği değerlendirilmeli. K39: Mesleki eğitim sürecine yönelik katılımcı görüş ve önerilerinin alınması K43: Mesleki gelişim bittikten sonra kazanımın kullanımına ve faydasına ilişkin değerlendirme yapması
	Uygunluğun değerlendirilmesi	K4: Eğitim faaliyetlerinin amaca uygunluğunun değerlendirilmesi
	Uygulama sürecinin değerlendirilmesi	K10: Objektif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile hem süreç hem de başarı değerlendirilmeli. K17: Formatif assesment odaklı bir yaklaşımı benimseme- gelişimini destekleme
	Çoklu ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması	K13: Hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde çoklu ölçme-değerlendirme yöntemleri tercih edilmeli ve performansa dayalı ölçme-değerlendirme yöntemleri ağırlıklı olmalıdır.
	Faaliyet raporlarının oluşturulması	K32: Hizmet içi eğitimler sonrasında faaliyet raporlarının oluşturulması

Tablo 4.23’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “eğitim sonunda ölçme ve değerlendirme”, “etkililiğin değerlendirilmesi”, “uygunluğun değerlendirilmesi”,

“uygulama sürecinin değerlendirilmesi”, “çoklu ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması” ve “faaliyet raporlarının oluşturulması” ile kodlanarak “uygulanan programın değerlendirilmesi” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme- değerlendirme çalışmaları yoluyla uygulanan programın değerlendirilmesi” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A6-S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme- değerlendirme çalışmaları yoluyla uygulanan programın değerlendirilmesi

S1.1.Programın uygunluğunun değerlendirilmesi

S1.2.Programın etkililiğinin değerlendirilmesi

S1.3.Programın uygulama sürecinin değerlendirilmesi

S1.4.Faaliyet ve değerlendirme raporlarının oluşturulması

S1.5.Değerlendirme çalışmalarının çoklu ölçme- değerlendirme yöntemleri ile yapılması

Tablo 4.24: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi standart 2’yi oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Katılımcıların değerlendirilmesi	Eğitimin başında değerlendirme	K37: Eğitimin başında, yapılacak değerlendirmelerin standartları olmalıdır.
	Eğitim sürecinde değerlendirme	K2: Katılımcıların değerlendirilmesi. K6: Eğitimin değerlendirilmesinde gerçekçi bir sınav ve belirli bir başarı puanı belirlenmeli ve uygulamada kişiye göre inisiyatif vb. durumlardan kaçınılmalı. K7: Öğretmenin eğitim sonrasında kazanımları ile ilgili sorgulama olmalı. K10: Hem süreç hem de başarı değerlendirilmeli. K42: Katılan öğretmenlerin öğrenmelerini ölçebilmek için değerlendirmenin özenle yapılması gerekmektedir. K5: Eğitim sonunda gerçekçi bir değerlendirme yapılması. K7: Öğretmenin eğitim sonrasında kazanımları ile ilgili sorgulama olmalı. K37: Eğitimin sonunda yapılacak değerlendirmelerin standartları olmalıdır. K39: Sonuç değerlendirmelerinin yerine göre ve yeterli sayıda yapılması.
	Eğitim sonunda değerlendirme	K10: Hem süreç hem de başarı değerlendirilmeli. K37: Eğitimin başında, sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerin standartları olmalıdır. K39: Süreç ve sonuç değerlendirmelerinin yerine göre ve yeterli sayıda yapılması. K44: Katılımcılar, sürece dayalı olarak değerlendirilmeli. K39: Süreç ve sonuç değerlendirmelerinin yerine göre ve yeterli sayıda yapılması.

Tablo 4.24: (devam ediyor)

Katılımcıların değerlendirilmesi	İzleme değerlendirmesi	K20: Yapılan ölçme ve değerlendirme sonucunda eğitim alanlara geri bildirim yapılması K43: Mesleki gelişim bittikten sonra kazanımın kullanımına ve faydasına ilişkin değerlendirme yapılması
	Değerlendirmede çoklu yöntemlerin kullanımı	K3: Otantik ölçme ve değerlendirme yaklaşımları tercih edilmelidir K13: Hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde çoklu ölçme-değerlendirme yöntemleri tercih edilmeli ve performansa dayalı ölçme-değerlendirme yöntemleri ağırlıklı olmalıdır. K44: alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır.
	Değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının bilimsel geçerliğe ve güvenilirliğe sahip olması	K10: Objektif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile hem süreç hem de başarı değerlendirilmeli.

Tablo 4.24’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “eğitimin başında değerlendirme”, “eğitim sürecinde değerlendirme”, “eğitim sonunda değerlendirme”, “izleme değerlendirmesi” “etkililiğin değerlendirilmesi”, değerlendirmede çoklu yöntemlerin kullanımı” ve “değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının bilimsel geçerliğe ve güvenilirliğe sahip olması” ile kodlanarak “katılımcıların değerlendirilmesi” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme- değerlendirme çalışmaları yoluyla katılımcıların değerlendirilmesi” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A6-S2. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme- değerlendirme çalışmaları yoluyla katılımcıların değerlendirilmesi

S2.1.Katılımcıların hizmet içi eğitim çalışması öncesinde tanılayıcı değerlendirmelerinin yapılması

S2.2.Katılımcıların eğitim sürecinde değerlendirilmesi

S2.3.Katılımcıların eğitim sonunda değerlendirilmesi

S2.4.Katılımcılara izleme değerlendirmesi yapılması

S2.5.Değerlendirme çalışmalarının çoklu ölçme- değerlendirme yöntemleri ile yapılması

S2.6.Değerlendirme çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının bilimsel geçerliğe ve güvenilirliğe sahip olması

Katılımcı görüşlerinin analizi ile elde edilen 2 standart maddesi, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının nasıl değerlendirileceğine yönelik standartları içerdiğinden bu madde ve göstergeleri “*Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi*” standart alanını oluşturmuştur.

4.1.7. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi Standart Alanının (Alan 7) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular

“Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının kıymetlendirilmesi” standart alanı,1 standart maddesiyle bu maddeye ait 3 standart göstergesinden meydana gelmiştir. Aşağıda bu alanı oluşturan her bir standart maddesine ait kod ve kategoriler ve bunlara kaynaklık eden katılımcı uzmanların görüşleri tablolar halinde sunulmuş sonrasında ise standart maddesi ve göstergeleri verilmiştir.

Tablo 4.25: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının kıymetlendirilmesi standart 1’i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Katılımı kıymetlendirecek uygulamaların gerçekleştirilmesi	Eğitim sonrası sertifikalandırma	K1: Eğitim sonrası geçerli belge. K5: Eğitimlerin sertifikalandırılması. K35: Katılımlar sertifikalandırılmalıdır. Sertifikasyon ve ödüllendirme ile ilgili standartlar kalıcı olmalı. K36: Eğitimlerin sonunda sertifika verilmeli. K45: Sonunda sertifika verilmesi.
	Katılımın teşvik edilmesi	K3: Katılımın kıymetlendirilmesi: Katılımcıları motive edecek unsurlar geliştirilmelidir. Katılımcı motivasyonu desteklenmelidir. K7: Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımı ile ilgili teşvik olmalı. K16 Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin kariyerlerinde anlamlı bir fark yaratmalıdır. Teşvik edici bir sistem kurulmalıdır. K18: Katılımcılar için cazip olması, bir yarar ve amacının olması. Katılımcıları ödüllendirmeye dönük olması. K24: Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlere motivasyon artırıcı uygulamaların yapılması zorunlu olmalıdır. K25: Öğretmenlerin eğitim almasının önemli olduğunun öğretmenlere hissettirilmesi gerekir. K28: Hizmet içi eğitimlere katılım öğretmenler için cazip hale getirilmelidir. K42: Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmalarını sağlamak ve özendiriciliği arttırmak için, her hizmet içi eğitimden sonra belli bir puanı kapsayan sertifika verilerek bu puanlar öğretmenlerin hizmet puanlarına eklenebilir.

Tablo 4.25: (devam ediyor)

Katılımı kıymetlendirecek uygulamaların gerçekleştirilmesi	Özlük haklarına yansıma	K2: Sonuçların katılımcıların özlük haklarına yansıtılması K7: Hizmet içi eğitim puan kazandırmalı öğretmenlere. K13: Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinlikleri, özlük haklarında bir paya sahip olmalıdır. K19: Etkinlikler öğretmen için bir kredi niteliği taşımali, bu puanlar yükseltirmede ölçüt olarak kullanılmalı. K24: Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlere puan artırma, maaş artırma veya tayin kolaylığı gibi teşvik edici unsurlar olmalıdır. K42:, her hizmet içi eğitimden sonra belli bir puanı kapsayan sertifika verilerek bu puanlar öğretmenlerin hizmet puanlarına eklenebilir.
	Kariyer ilerlemesine yansıma	K13: Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinlikleri, öğretmenlerin kariyer ilerlemesinde bir paya sahip olmalıdır. K16: Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin kariyerlerinde anlamlı bir fark yaratmalıdır. K19: Etkinlikler öğretmen için bir kredi niteliği taşımali, bu puanlar yükseltirmede ölçüt olarak kullanılmalı.

Tablo 4.25’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “eğitim sonrası sertifikalandırma”, “katılımın teşvik edilmesi”, “özlük haklarına yansıma” ve “kariyer ilerlemesine yansıma” ile kodlanarak “katılımı kıymetlendirecek uygulamaların gerçekleştirilmesi” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına katılan öğretmenlerin sonraki çalışmalara katılımlarını teşvik etmek, istek ve motivasyonlarını artırmak üzere katılımı kıymetlendirecek uygulamaların gerçekleştirilmesi” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A7-S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına katılan öğretmenlerin sonraki çalışmalara katılımlarını teşvik etmek, istek ve motivasyonlarını artırmak üzere katılımı kıymetlendirecek uygulamaların gerçekleştirilmesi

S1.1. Öğretmenlerin başarıyla tamamladıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin sertifikalandırılması

S1.2. Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, kariyer ilerlemelerinde bir paya sahip olması

S1.3. Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, özlük haklarını (hizmet puanı, tayin, maaş gibi) iyileştirmede bir paya sahip olması

Katılımcı görüşlerinin analizi ile elde edilen 1 standart maddesi, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına katılımın teşviki ve katılımı kıymetlendirmeye yönelik standartları içerdiğinden bu madde ve göstergeleri “*Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının kıymetlendirilmesi*” standart alanını oluşturmuştur.

4.1.8. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İzlenmesi Standart Alanının (Alan 8) Oluşturulmasına Yönelik Bulgular

“Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi” standart alanı,3 standart maddesiyle bu maddelere ait toplamda 7 standart göstergesinden meydana gelmiştir. Aşağıda bu alanı oluşturan her bir standart maddesine ait kod ve kategoriler ve bunlara kaynaklık eden katılımcı uzmanların görüşleri tablolar halinde sunulmuş sonrasında ise standart maddesi ve göstergeleri verilmiştir

Tablo 4.26: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi standart 1’i oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkisinin öğrenme ortamlarında izlenmesi	Çalışmaların öğretmen uygulamalarına yansımalarının izlenmesi, izlemeye yönelik değerlendirme çalışmalarının yapılması	K4: Eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin uygulamalarına yansımalarının izlenmesi K11: Hizmet içi eğitimlerin etkililiğine ilişkin değerlendirmeler salt eğitime ilişkin geri bildirimler alınarak yapılmamalı, eğitimin öğretmenin sınıf içi uygulamalarına ve öğrenci çıktılarına katkısı dikkate alınmalı. K12: Sürdürülebilirlik ve öğrenme ve öğretim üzerinde etkileri değerlendirilen K17: Öğretmeni sürekli izleme. Etkisinin öğrenme ortamlarında izlendiği ve takip edildiği eğitimler. K24: Öğretmenlerin uygulamaları izlenerek geri bildirim sağlanabilir. Böylelikle hizmet içi eğitim programının ne kadar etkili olup olmadığı ya da işe yarayıp yaramadığı öğrenilebilir. K25: Hizmet içi eğitimlerde pratik yapılması da önemli olduğu için yapılan birebir çalışmaların bir süre geçtikten sonra geliştirilip geliştirilmediğine ya da uygulama aşamasında yapılan hatalarının kontrol edilerek devam niteliğinde eğitimler düzenlenmesi gerekir K26: Hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisi sürekli değerlendirilmez. Forum siteleri, Bloglar, sosyal medya, resmî web sayfaları vb.... oluşturularak gerçekleşen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yaygın etkisi izlenebilir. Bu vesileyle katılımcıların hizmet içi eğitimde aldıkları bilgi ve becerileri kendi okullarında uygulayıp uygulamadıkları görülebilir. K30: Uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerinin ne kadar uygulandığı izlenmelidir.

Tablo 4.26: (devam ediyor)

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkisinin öğrenme ortamlarında izlenmesi	Çalışmaların öğretmen uygulamalarına yansımalarının izlenmesi, izlemeye yönelik değerlendirme çalışmalarının yapılması	K35: İzleme, değerlendirme ve takip sistemi olmalı. İzleme çalışmalarının yapılması önemlidir. K36: Eğitim sonrasında katılımcıların eğitimle ilgili etkinliklerine nasıl devam ettiği takip edilmeli. K38: Program uygulama sürecinde izlemeye yönelik değerlendirme çalışmasına yer verilmeli. Hizmet içi eğitim uygulamasının öğretmen performansına yansıma süreçleri kontrol edilmeli K43: Takip çalışmaları (follow up) bulunması K44: Eğitime katılan öğretmenler, eğitim sonrası gözlemlenmeli ve gözlem sonucu belirlenen eksikliklere göre hizmet içi eğitim programı güncellenmelidir.
	Eğitim çalışmaları sonrasında katılan öğretmenlerin geri bildirimlerini iletebilmeleri	K1: Geri bildirimli. K6: Eğitim sonrasında geri bildirimle açık olmalı ve bunun her katılımcıdan istenmesi. K41: Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetleri bu faaliyetlerde kazanılan becerilerin daha sonra uygulamaya yansımalarının takip edilebilmesi için gerekli mekanizmaları içermelidir

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “çalışmaların öğretmen uygulamalarına yansımalarının izlenmesi, izlemeye yönelik değerlendirme çalışmalarının yapılması” ve “eğitim çalışmaları sonrasında katılan öğretmenlerin geri bildirimlerini iletebilmeleri” ile kodlanarak “hizmet içi eğitim çalışmalarının etkisinin öğrenme ortamlarında izlenmesi” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin öğrenme ortamlarında izlenmesi” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A8-S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin öğrenme ortamlarında izlenmesi

S1.1.Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlerin uygulamalarına yansımalarının izlenmesi, izlemeye yönelik değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi

S1.2.Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında katılımcı öğretmenlerin geri bildirimlerine açık bir mekanizmanın var olması.

Tablo 4.27: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi standart 2'yi oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Eğitim çalışmalarının öğretmen uygulamalarına yansımada düzeyinin belirlenmesi	Etki analizlerinin yapılması	K39: Kalıcı etki analizlerinin yapılması. K26: Hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisi sürekli değerlendirilmez. K24: Öğretmenlerin uygulamaları izlenerek geri bildirim sağlanabilir. Böylelikle hizmet içi eğitim programının ne kadar etkili olup olmadığı ya da işe yarayıp yaramadığı öğrenilebilir.
	Geribildirim süreçlerinin işletilmesi	K39: Kalıcı etki analizleri sonuçlarına dayalı olarak geribildirim süreçlerinin işletilmesi

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “etki analizlerinin yapılması” ve “geribildirim süreçlerinin işletilmesi” ile kodlanarak “eğitim çalışmalarının öğretmen uygulamalarına yansımada düzeyinin belirlenmesi” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının öğretmen uygulamalarına yansımada düzeyinin belirlenmesi” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standartın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A8-S2.Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının öğretmen uygulamalarına yansımada düzeyinin belirlenmesi

S2.1.Etki analizlerinin yapılması

S2.2Etki analizleri sonuçlarına dayalı olarak geribildirim süreçlerinin işletilmesi

Tablo 4.28: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi standart 3’ü oluşturan katılımcı görüşleri kodlar ve kategoriler

KATEGORİ	KODLAR	KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Hizmet içi eğitim çalışmalarının sürdürülebilirliğinin sağlanması	Mesleki gelişim topluluklarının oluşturulması	K26: Mesleki gelişimin devamı ve sürekliliği açısından hizmet içi eğitimler sonrası alan uzmanları, akademisyenler ve branş öğretmenlerinden oluşan mesleki öğrenme toplulukları oluşturulmalı ve bu topluluklardaki bireyler arasında etkin iletişimin sağlanmasına olanak tanınmalıdır.
	Çalışmaların raporlanması ve paydaşlarla paylaşılması	K28: HİE çalışmaları her aşaması ile raporlanarak olumlu olumsuz tüm yönleri paydaşlar ile paylaşılmalıdır.
	Veri bankası oluşturulması	K26: Daha etkili hizmet içi eğitim programları düzenlemek ve sürdürmek amacıyla objektif bir veri bankası oluşturulmalıdır.

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler, “mesleki gelişim topluluklarının oluşturulması”, “çalışmaların raporlanması ve paydaşlarla paylaşılması” ve “veri bankası oluşturulması” ile kodlanarak “hizmet içi eğitim çalışmalarının sürdürülebilirliğinin sağlanması” kategorisi elde edilmiştir. Bu kategori ve kodlar, standart ifadesi ve gösterge ifadeleri olarak düzenlenmiş ve “Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının sürdürülebilirliğinin sağlanması” standardı ve bu standarda ait göstergeler oluşturulmuştur. Standardın göstergeleri aşağıda verilmiştir:

A8-S3. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının sürdürülebilirliğinin sağlanması

S3.1. Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında alan uzmanları, akademisyenler ve katılımcı öğretmenlerden oluşan mesleki öğrenme toplulukları oluşturulması ve bu topluluklardaki bireyler arasında etkin iletişimin sağlanması

S3.2. Çalışmaların her aşaması ile raporlanması, olumlu olumsuz tüm yönlerinin paydaşlar ile paylaşılması

S3.3. Daha etkili hizmet içi eğitim programları düzenlemek ve sürdürmek amacıyla objektif bir veri bankası oluşturulması

Katılımcı görüşlerinin analizi ile elde edilen 3 standart maddesi, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının gerçekleştirilmesinden sonra yapılacak izleme çalışmalarına yönelik standartları içerdiğinden bu standart maddeleri “*Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi*” standart alanını oluşturmuştur.

4.2. Delphi 2. Tur Anketine İlişkin Bulgular

Delphi 2. tur anketi, Delphi 1. turda katılımcıların belirttiği görüşlerin analiziyle oluşturulmuş standartlar ve bu standartların göstergelerinden oluşmuştur. 8 standart alanı altında toplanan 28 standart maddesi ve bu standartlara ait toplamda 111 göstergenin yer aldığı Delphi 2. tur anketinde, katılımcılardan, 5’ li Likert tipi ölçek olarak düzenlenerek sunulmuş standart ve gösterge maddelerinin uygunluk düzeylerini belirtmeleri ve her bir standart alanı altında verilen bölüme o alanla ilgili görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir.

Delphi 2. tur anketine ilişkin bulgular ve yorum aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması Standart Alanına (Alan1) Ait Delphi 2. Tur Bulguları

2.Delphi turunda, bu alana ait 11 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan toplamda 43 gösterge katılımcıların değerlendirilmesine sunulmuştur. Katılımcı görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.29’da verilmiştir:

Tablo 4.29: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart alanı Delphi 2. tur bulguları

Alan1.Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel çerçevesinin belirlenmesi	80	0,928	5	4,40	1	E
1.1	Düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarının felsefesinin ortaya konması	82,5	1,030	5	4,37	1	E
1.2	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yetişkin öğrenmesi (andragoji) ilkeleri ile uyumlu olması	87,5	0,704	5	4,62	0,75	E
1.3	Hizmet içi eğitim çalışmalarının mevcut eğitim politikaları ile tutarlı olması	70	0,984	5	4,17	2	H
1.4	Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile tutarlı olması	90	0,816	5	4,52	1	E
S2	Kapsamlı ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılarak gerçek eğitim ihtiyacının ortaya konması	87,5	0,892	5	4,65	0,0	E
2.1	Öğretmenlerin güncel ihtiyaçlarını belirleyecek ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması	90	0,853	5	4,70	0,0	E
2.2	Öğretmenlerin mesleki sorunlarının dikkate alınması	90	0,871	5	4,60	0,0	E
2.3	Öğretmenlerin beklentilerinin dikkate alınması	87,5	0,986	5	4,47	1	E
2.4	Öğretmen ihtiyaçlarının ve sorunlarının branş, kıdem, okul türü, okul düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenlerine göre farklılık gösterebileceğinin dikkate alınması	90	0,957	5	4,57	0,0	E
2.5	Öğretmenlerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması	82,5	1,070	5	4,37	1	E
2.6	Öğretmenlerin ilgi ve motivasyon düzeylerinin dikkate alınması	80	1,030	5	4,27	1	E
2.7	Öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması	87,5	1,000	5	4,42	1	E

Tablo 4.29: (devam ediyor)

2.8	Okul bölgesi – kurum ihtiyaçlarının dikkate alınması	82,5	1,032	5	4,40	1	E
2.9	Önceki hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirmelerine ilişkin sonuçların dikkate alınması	90	0,960	5	4,50	1	E
2.10	Hizmet içi öğretmen eğitimi alanında yapılmış olan akademik çalışmaların dikkate alınması	90	0,959	5	4,55	0,75	E
S3	İhtiyaç analizi çalışmalarının nitel ve nicel araştırma tekniklerini barındıracak şekilde çok boyutlu olarak yapılması	87,5	0,876	5	4,52	1	E
3.1	Ulusal, bölgesel ve/veya kurumsal düzeyde ihtiyaç analizi anketlerinin uygulanması	82,5	1,026	5	4,35	1	E
3.2	Belirlenen öğretmen grupları ile görüşmeler yapılması	87,5	1,054	5	4,37	1	E
3.3	Saha gözlemlerinin yapılması	85	1,169	5	4,37	1	E
S4	İhtiyaç analizi çalışmalarının sonuçlarına göre hizmet içi eğitim çalışmalarının zorunlu ya da isteğe bağlı olacak şekilde düzenlenmesi	80	1,051	4	4,15	1	E
4.1	İhtiyaç analizi sonuçlarına göre kıdem, branş, okul düzeyi, okul türü değişkenleri dikkate alınarak, yapılacak zorunlu hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenmesi	65	1,296	4	3,90	2	H
4.2	İhtiyaç analizi sonuçlarına göre yapılacak isteğe bağlı hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenmesi	77,5	1,129	5	4,17	1	E
S5	Öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme olanağının tanınması	80	1,090	5	4,30	1	E
5.1	Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımın öncelikle gönüllülük esasına dayanması	75	1,108	4	4,05	1,75	H
5.2	Düzenlenmesi kararlaştırılmış tüm hizmet içi eğitim çalışmalarına ait planlama takviminin öğretim yılı başında duyurulması	85	0,749	5	4,45	1	E
5.3	Zorunlu olmayan hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımcıların kabulünde fırsat eşitliği ilkesine uyulması ve her çalışmanın isteyen her öğretmenin katılabileceği bir yapıda sunulması	85	0,921	5	4,40	1	E
5.4	Katılımın isteğe bağlı olduğu hizmet içi eğitim çalışmalarında, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabilecekleri konu çeşitliliğinin sağlanması	92,5	0,780	5	4,57	1	E
5.5	Öğretmenlerin, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları düzenleyebilmek için akreditasyon almış kişi ve kurumlardan eğitim alabilmelerinin sağlanması	72,5	1,158	5	4,12	2	H
S6	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının süreç olarak planlanması	92,5	0,693	5	4,67	0,0	E

Tablo 4.29: (devam ediyor)

6.1	Hizmet içi eğitim çalışmalarının sürekliliğinin sağlanması	87,5	0,837	5	4,62	0,0	E
6.2	Hizmet içi eğitim çalışmalarının düzenli olarak yapılması	90	0,806	5	4,62	0,0	E
6.3	Hizmet içi eğitim çalışmalarının boylamsal çalışmalar olarak yapılması	75	1,090	4,5	4,12	1,75	H
6.4	Hizmet içi eğitim çalışmalarının esnekliğe ve yeniden düzenlemeye olanak tanıyan bir yapıda olması	90	0,812	5	4,57	1	E
S7	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi	85	0,812	5	4,42	1	E
7.1	Çalışmaların çalışma takvimi açısından uygun gün ve saatlerde yapılması	87,5	0,784	5	4,50	1	E
7.2	Katılımcıların fiziksel ve zihinsel olarak yorgun olmayacağı gün ve saatlerin tercih edilmesi	87,5	1,136	5	4,20	1	E
7.3	Öğretmenlerin daha rahat katılım gösterebileceği mesleki çalışma semineri dönemlerinde yapılması	72,5	1,059	5	4,17	2	H
7.4	Katılımcıların tatil günlerini tamamen doldurmayacak şekilde yapılması	85	0,875	5	4,45	1	E
7.5	Uygun gün ve saat seçimi için öğretmenlere seçenekler sunulması	85	0,932	5	4,45	1	E
S7.6	Öğretmenlerin, akredite edilmiş kişi ve kurumlardan istedikleri tarih ve saatte hizmet içi eğitim alabilmeleri	82,5	1,034	5	4,42	1	E
S8	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından kabul edilebilir sürelerle sahip olması	75	0,960	5	4,27	1,75	H
8.1	Eğitim sürelerinin mesleki gelişimi sağlayabilecek uzunlukta olması	87,5	0,986	5	4,47	1	E
8.2	Eğitim sürelerinin katılımcıların ilgi ve motivasyonlarını koruyabilecekleri uzunlukta olması	87,5	0,847	5	4,50	1	E
S9	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar için uygun yer ve konumda gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi	90	0,810	5	4,60	0,75	E
9.1	Çalışmaların katılımcıların bulunduğu şehirde olacak şekilde düzenlenmesine öncelik verilmesi	75	0,939	4,5	4,20	1,75	H
9.2	Çalışmaların yapıldığı yerin konum olarak kolay ulaşılabilir olması	90	0,747	5	4,57	1	E
S10	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcı sayılarının, etkili ve verimli bir öğrenme için uygun olacak şekilde belirlenmesi	90	0,729	5	4,67	0,0	E

Tablo 4.29: (devam ediyor)

10.1	Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin içeriğinin ve niteliğinin dikkate alınması	92,5	0,693	5	4,67	0,0	E
10.2	Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin verileceği ortamın fiziki koşullarının dikkate alınması	87,5	0,780	5	4,57	1	E
10.3	Katılımcı sayısının küçük öğrenme takımları halinde çalışmaya elverişli olması	77,5	1,017	5	4,30	1	E
S11	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına, eğitimi düzenleyenler tarafından ayrılan belirli bir bütçenin olması ve giderlerin bu bütçeden karşılanması	82,5	0,985	5	4,45	1	E
11.1	Hizmet içi eğitim çalışmalarına yeterli ödeneğin ayrılması	87,5	0,837	5	4,62	0,0	E
11.2	Hizmet içi eğitim çalışmalarında, çalışmaların niteliği ve türü fark etmeksizin katılımcı masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemelerin bulunması	80	1.102	5	4,37	1	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = % $\geq$ 70, Md $\geq$ 4, IQR $\leq$ 1)

Tablo 4.29 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması” standart alanına ait 11 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan 43 gösterge olarak toplamda 54 maddeden sekizinin (S1.3, S4.1, S5.1, S5.5, S6.3, S7.3, S8, S9.1) **% $\geq$ 70, Md $\geq$ 4, IQR $\leq$ 1** olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerinden en az birini sağlayamadığı ve bu nedenle bu maddeler üzerinde uzlaşmaya varılamadığı görülmektedir.

Uzlaşmaya varılamayan maddelerden S5.1, S5.5 ve S6.3 Delphi 2. oturumunda panelistlerin belirttikleri görüşler doğrultusunda düzeltilerek, S8 ise değiştirilip yeniden ifade edilerek 3.Delphi oturumuna taşınmıştır. Uzlaşmaya varılamayan diğer maddeler için bir öneri bulunmadığından bu maddeler bir sonraki tura aynen taşınmıştır. Ayrıca panelistler, uzlaşmaya varılmış olan maddelerden S2.3, S5.3, S7.2, S7.4, S10.1, S11 için düzeltme, S.10.3 için değişiklik önerilerinde bulunmuşlar; S4 ve S11 altında yer alacak iki yeni gösterge maddesi önermişlerdir. Panelist önerileri doğrultusunda yapılan ve 3.Delphi oturumuna taşınan bu değişiklikler tablo 4.30’da gösterilmiştir:

Tablo 4.30: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart alanında panelist önerileri doğrultusunda yapılan değişiklikler

Madde	Değişiklik Türü	Eski Hali	Yeni Hali
2.3	Düzeltilme	Öğretmenlerin beklentilerinin dikkate alınması	Öğretmenlerin istek ve beklentilerinin dikkate alınması
4.3	Ekleme		İhtiyaç analizi sonuçlarına göre karar verilen zorunlu hizmet içi eğitim çalışmalarına katılacak öğretmen grubu ya da gruplarının belirlenmesi
5.1	Düzeltilme	Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımın öncelikle gönüllülük esasına dayanması	Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımın öncelikle gönüllülük esasına dayanması, gönüllü katılımın teşvik edilmesi
5.3	Düzeltilme	Zorunlu olmayan hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımcıların kabulünde fırsat eşitliği ilkesine uyulması ve çalışmaların istekli her öğretmenin katılabileceği bir yapıda sunulması	Zorunlu olmayan hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımcıların kabulünde fırsat eşitliği ilkesine uyulması ve çalışmaların istekli her öğretmenin katılabileceği bir şekilde planlanması
5.5	Düzeltilme	Öğretmenlerin, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları düzenleyebilmek için akreditasyon almış kişi ve kurumlardan eğitim alabilmelerinin sağlanması	Öğretmenlerin, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları düzenleyebilmek üzere akreditasyon almış kişi ve kurumlardan eğitim alabilmelerinin sağlanması
6.3	Düzeltilme	Hizmet içi eğitim çalışmalarının boylamsal çalışmalar olarak yapılması	Hizmet içi eğitim çalışmalarının tekrarlanan çalışmalar olarak yapılması
7.2	Düzeltilme	Katılımcıların fiziksel ve zihinsel olarak yorgun olmayacağı gün ve saatlerin tercih edilmesi	Katılımcıların fiilen derse girmedikleri gün ve saatlerin tercih edilmesi
7.4	Düzeltilme	Katılımcıların tatil günlerini tamamen doldurmayacak şekilde yapılması	Katılımcıların tatil günlerini tamamen doldurmayacak şekilde uygun zaman dilimlerinde yapılması
S8	Değiştirme	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından kabul edilebilir sürelerle sahip olması	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları için planlanan sürelerin belirlenen eğitim hedeflerini gerçekleştirebilecek yeterlikte olması
10.1	Düzeltilme	Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin içeriğinin ve niteliğinin dikkate alınması	Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin içeriğinin ve türünün dikkate alınması
10.3	Değiştirme	Katılımcı sayısının küçük öğrenme takımları halinde çalışmaya elverişli olması	Katılımcı sayısının öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesine elverişli olması
S11	Düzeltilme	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına, eğitimi düzenleyenler tarafından ayrılan belirli bir bütçenin olması ve giderlerin bu bütçeden karşılanması	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına ayrılan belirli bir bütçenin olması ve giderlerin bu bütçeden karşılanması
11.3	Ekleme		Hizmet içi eğitim çalışmalarında, çalışmaların niteliği ve türü fark etmeksizin görevli öğretim elemanlarının masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemelerin bulunması

4.2.2. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Olan Eğitimcilerin Seçimi Standart Alanına (Alan2) Ait Delphi 2. Tur Bulguları

2. Delphi turunda, bu alana ait 4 standart maddesi ve bu standartlara ait toplamda 10 gösterge katılımcıların değerlendirilmesine sunulmuştur. Katılımcı görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.31’de verilmiştir:

Tablo 4.31: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak olan eğitimcilerin seçimi standart alanı Delphi 2. tur bulguları

A.2.Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Olan Eğitimcilerin Seçimi		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin verilecek eğitim alanında uzman olmaları	92,5	0,563	5	4,80	0,0	E
1.1	Eğitmenlerin alan uzmanı akademisyenlerden seçilmesi	75	0,973	5	4,22	1,75	H
1.2	Eğitmenlerin verilecek eğitim alanında deneyim ve bilgi sahibi öğretmenlerden seçilmesi	70	1,086	4	4,00	1,75	H
1.3	Eğitmenlerin, verilecek eğitim alanında Millî Eğitim Bakanlığınca kabul edilen sertifikaya sahip olan uzmanlar arasından seçilmesi	57,5	1,251	4	3,65	2	H
S2	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin, yetişkin eğitimi özelliklerini bilen uzmanlar olmaları	87,5	0,712	5	4,57	1	E
2.1	Eğitmenlerin yetişkin eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları	80	0,997	5	4,32	1	E
2.2	Eğitmenlerin yetişkin eğitimi konusunda deneyimlerinin olması	80	0,948	5	4,35	1	E
2.3	Eğitmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olması	90	0,900	5	4,60	0,0	E
S3	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin nitelikli eğitim- öğretim becerilerine sahip olmaları	90	0,828	5	4,67	0,0	E
3.1	Eğitmenlerin verilecek eğitimin içeriğine uygun yöntem ve teknikleri seçip kullanabilecek bilgi ve yeterliğe sahip olmaları	92,5	0,588	5	4,75	0,0	E
3.2	Eğitmenlerin bilgi işlem teknolojileri entegrasyonu konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları	85	0,816	5	4,75	0,0	E
S4	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin öğretmen eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları	85	0,816	5	4,50	1	E
4.1	Eğitmenlerin öğretmen eğitimi konusunda uzmanlık ya da deneyimlerinin olması	85	0,751	5	4,50	1	E
4.2	Eğitmenlerin, öğretmenlerin yaşantılarına ve alanda karşılaştıkları sorunlara aşina olmaları	90	0,667	5	4,62	1	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = % $\geq$ 70, Md $\geq$ 4, IQR $\leq$ 1)

Tablo 4.31 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Olan Eğitimcilerin Seçimi” standart alanına ait 4 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan 10 gösterge olarak toplamda 14 maddeden üçünün (S1.1, S1.2, S1.3) $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$ olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerinden en az birini sağlayamadığı ve bu nedenle bu maddeler üzerinde uzlaşmaya varılamadığı görülmektedir.

Uzlaşmaya varılamayan maddelerden S1.2, Delphi 2. oturumunda panelistlerin belirttikleri görüşler doğrultusunda düzeltilerek 3.Delphi oturumuna taşınmıştır. Uzlaşmaya varılamayan diğer maddeler için bir öneri bulunmadığından bu maddeler bir sonraki tura aynen taşınmıştır. Ayrıca panelistler, uzlaşmaya varılmış olan maddelerden S3.2 için düzeltme önerilerinde bulunmuşlardır. Panelist önerileri doğrultusunda yapılan ve 3.Delphi oturumuna taşınan bu değişiklikler tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak olan eğitimcilerin seçimi standart alanında panelist önerileri doğrultusunda yapılan değişiklikler

Madde	Değişiklik Türü	Eski Hali	Yeni Hali
1.2	Düzeltilme	Eğitmenlerin verilecek eğitim alanında deneyim ve bilgi sahibi öğretmenlerden seçilmesi	Eğitmenlerin verilecek eğitim alanında deneyim, bilgi ve yeterliğe sahip öğretmenlerden seçilmesi
3.2	Düzeltilme	Eğitmenlerin bilgi işlem teknolojileri entegrasyonu konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları	Eğitmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları

4.2.3. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri Standart Alanına (Alan3) Ait Delphi 2. Tur Bulguları

2.Delphi turunda, bu alana ait 5 standart maddesi ve bu standartlara ait toplamda 24 gösterge katılımcıların değerlendirilmesine sunulmuştur. Katılımcı görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.33’de verilmiştir:

Tablo 4.33: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri
standart alanı Delphi 2. tur bulguları

A.3. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi programının temel program geliştirme ilkelerine uyularak hazırlanması	92,5	0,615	5	4,47	0,75	E
1.1	Hazırlanacak her bir program için süreç sonunda ulaşılması beklenen hedeflerin net bir şekilde ortaya konması	90	0,723	5	4,70	0,0	E
1.2	Programın belli bir model ele alınarak geliştirilmesi	80	0,973	4,5	4,22	1	E
1.3	Programın hazırlanmasında bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal alandaki gelişmelerin dikkate alınması	92,5	0,704	5	4,62	1	E
1.4	Programın hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin tutarlı olması	92,5	0,742	5	4,75	0,0	E
1.5	Programın tüm öğelerinin birbirini destekler nitelikte olması	95	0,630	5	4,75	0,0	E
1.6	Programın, program değerlendirme sonuçlarına göre güncellenmesi	92,5	0,659	5	4,77	0,0	E
S2	Hizmet içi öğretmen eğitimi programının, mesleki gelişime odaklanan bütüncül bir yaklaşıma sahip olması	90	0,812	5	4,57	1	E
2.1	Programın hizmet öncesi eğitimin eksiklerini giderir nitelikte olması	85	0,87	5	4,52	1	E
2.2	Programın gelişim odaklı olması	90	0,735	5	4,65	0,0	E
2.3	Programın öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile uyumlu hazırlanmış olması	92,5	0,699	5	4,65	0,75	E
2.4	Programın öğretmenlerin günlük etkinliklerine katkı sağlaması	90	0,667	5	4,62	1	E
S3	Hizmet içi öğretmen eğitimi programının tespit edilen öğretmen ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması	92,5	0,750	5	4,72	0,0	E

Tablo 4.33: (devam ediyor)

3.1	Programın öğretmenlerin alan öğretimine ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması	90	0,957	5	4,57	0,0	E
3.2	Programın öğretmenlerin genel kültür gelişimi beklentilerini/ihtiyaçlarını karşılaması	85	1,007	5	4,40	1	E
3.3	Programın öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlaması	87,5	0,984	5	4,42	1	E
3.4	Programın, öğretmenlerin eğitim alanında gerçekleşen yenilik ve değişimlere yönelik ihtiyaçlarını karşılaması	90	0,957	5	4,57	0,0	E
S4	Program içeriğinin yararlılığı bilimsel bulgularla test edilmiş güncel bilgilerden oluşması	90	0,744	5	4,60	1	E
4.1	Program içeriğinin uzmanlarca hazırlanmış olması	92,5	0,598	5	4,72	0,0	E
4.2	Program içeriğinin alandaki güncel gelişmeleri/sorunları ele alır nitelikte olması	87,5	0,704	5	4,62	0,75	E
4.3	Program içeriğinin, alandaki gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi	90	0,729	5	4,67	0,0	E
4.4	Program içeriğinin katılımcıların görev aldıkları eğitim kademesine uygun olması	90	0,740	5	4,62	0,75	E
S5	İçeriğin aktif katılımı sağlayacak etkili yöntem ve tekniklerin kullanımıyla sunulması	92,5	0,871	5	4,60	0,75	E
5.1	İçerikte yer alan konulara uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması	92,5	0,598	5	4,72	0,0	E
5.2	Beceri odaklı ve etkinliğe dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması	82,5	0,933	5	4,52	0,75	E
5.3	Katılımcıların sınıflarında uygulama yapmalarına olanak veren yöntem ve tekniklerin kullanılması	87,5	0,863	5	4,65	0,0	E
5.4	Birbirinden öğrenmeye elverişli yöntem ve tekniklerin kullanılması	87,5	0,877	5	4,50	1	E
5.5	İş birlikli çalışmaların gerçekleştirildiği yöntem ve tekniklerin kullanılması	87,5	0,708	5	4,60	1	E
5.6	Eğitim verilecek alan/konu ile ilgili zengin öğrenme yaşantıları sunmaya hizmet edecek teknoloji, materyal, araç-gereç desteğinin sunulması	92,5	0,607	5	4,70	0,0	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = % $\geq$ 70, Md $\geq$ 4, IQR $\leq$ 1)

Tablo 4.33 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri” standart alanına ait 5 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan 24 gösterge olarak toplamda 29 maddenin tamamı için $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$ olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerinin sağlanarak uzlaşmaya varıldığı görülmektedir. Panelistler, S4 için düzeltme önerilerinde bulunmuşlardır. Bu alana ait diğer maddeler bir sonraki tura aynen taşınmıştır. Panelist önerileri doğrultusunda yapılan ve 3.Delphi oturumuna taşınan bu değişiklik tablo 4.34’de gösterilmiştir:

Tablo 4.34: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri standart alanında panelist önerileri doğrultusunda yapılan değişiklikler

Madde	Değişiklik Türü	Eski Hali	Yeni Hali
4	Düzeltilme	Program içeriğinin yararlılığı bilimsel bulgularla test edilmiş güncel bilgilerden oluşması	Program içeriğinin bilimsel ve güncel bilgilerden oluşması

4.2.4. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Yapıldığı Yer Standart Alanına (Alan4) Ait Delphi 2. Tur Bulguları

2.Delphi turunda, bu alana ait 1 standart maddesi ve bu standarda ait 6 gösterge katılımcıların değerlendirilmesine sunulmuştur. Katılımcı görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.35’de verilmiştir:

Tablo 4.35: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yer standart alanı Delphi 2. tur bulguları

A.4.Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Yapıldığı Yer		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yerin eğitim için uygun özellikler taşıması	87,5	0,875	5	4,55	1	E
1.1	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin çalışmaların amacına uygun nitelikte olması	92,5	0,615	5	4,67	0,75	E

Tablo 4.35: (devam ediyor)

1.2	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin büyüklük, ısı, ışık, havalandırma, ses iletimi, ses yalıtımı gibi nitelikler açısından uygun fiziksel koşullara sahip olması	92,5	0,615	5	4,67	0,75	E
1.3	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin katılımcıların tuvalet, yeme-içme, dinlenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlikte olması	92,5	0,607	5	4,70	0,0	E
1.4	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin eğitimin özelliğine göre gerekli eğitsel ve teknolojik donanımına sahip olması	90	0,810	5	4,60	0,75	E
1.5	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin hem teorik hem de uygulamalı eğitime uygun alt yapı ve donanımına sahip olması	85	0,960	5	4,47	1	E
1.6	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin yetişkin öğrenmesine uygun özellikler taşıması	80	0,955	5	4,40	1	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =aritmetik ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = % ≥ 70 , Md ≥ 4 , IQR ≤ 1)

Tablo 4.35 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri” standart alanına ait 1 standart maddesi ve bu standardın altında yer alan 6 gösterge olarak toplamda 7 maddenin tamamı için % ≥ 70 , Md ≥ 4 , IQR ≤ 1 olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerinin sağlanarak uzlaşmaya varıldığı görülmektedir. Panelistler, bu standart alanına ait maddelere yönelik herhangi bir değişiklik önerisinde bulunmamışlardır, maddeler bir sonraki tura aynen taşınmıştır.

4.2.5. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması Standart Alanına (Alan 5) Ait Delphi 2. Tur Bulguları

2.Delphi turunda, bu alana ait 1 standart maddesi ve bu standarda ait 7 gösterge katılımcıların değerlendirilmesine sunulmuştur. Katılımcı görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.36’da verilmiştir:

Tablo 4.36: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması standart alanı Delphi 2. tur bulguları

A.5.Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının eğitim sürecini kolaylaştırıcı ve öğretmenleri eğitime katılmayı teşvik edici bir şekilde yürütülmesi	87,5	0,843	5	4,57	0,75	E
1.1	Katılımcılara hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim fırsatlarının ve seçeneklerinin sunulması	75	0,863	5	4,35	1,75	H
1.2	Katılımcıların eğitime fiilen katılımlarını ve devamlarını sağlayıcı tedbirlerin alınması	82,5	0,847	5	4,50	1	E
1.3	Katılımcıların alacakları eğitimin tüm bileşenleri ve süreç hakkında bilgilendirilmesi	82,5	1,034	5	4,42	1	E
1.4	Sunulacak teorik bilgilerin katılımcılara kitapçık ya da notlar şeklinde verilmesi	75	1,202	5	4,20	1,75	H
1.5	Öğretim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanılması	92,5	0,588	5	4,75	0,0	E
1.6	Eğitim süresince katılımcılara; eğitim konusu ile ilgili kendilerini bireysel olarak geliştirebilecek materyal ve kaynaklar hakkında rehberlik edilmesi	87,5	0,774	5	4,62	0,0	E
1.7	Katılımcı- eğitici ve katılımcı- katılımcı etkileşiminin sağlandığı eğitim ortamlarının oluşturulması	92,5	0,598	5	4,72	0,0	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$)

Tablo 4.36 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması” standart alanına ait 1 standart maddesi ve bu standardın altında yer alan 7 gösterge olarak toplamda 8 maddenin tamamı için $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$ olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerinin sağlanarak uzlaşmaya varıldığı görülmektedir. Panelistlerden, bu standart alanına ait yeni bir gösterge maddesi önerilmiştir. Standart alanına ait tüm maddeler bir sonraki tura aynen taşınmıştır. Öneriler doğrultusunda eklenen ve 3.Delphi oturumuna taşınan gösterge maddesi tablo 4.37’de sunulmuştur:

Tablo 4.37: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması standart alanında panelist önerileri doğrultusunda yapılan değişiklikler

Madde	Değişiklik Türü	Eski Hali	Yeni Hali
1.8	Ekleme	–	Katılımcıların eğitime fiilen katılımlarının ve devamlarının kontrolünün sağlanması

4.2.6. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi Standart Alanına (Alan 6) Ait Delphi 2. Tur Bulguları

2.Delphi turunda, bu alana ait 2 standart maddesi ve bu standartlara ait toplamda 11 gösterge katılımcıların değerlendirilmesine sunulmuştur. Katılımcı görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.38’de verilmiştir:

Tablo 4.38: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi standart alanı Delphi 2. tur bulguları

A.6. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme- değerlendirme çalışmaları yoluyla uygulanan programın değerlendirilmesi	9,25	0,678	5	4,72	0,0	E
1.1	Programın uygunluğunun değerlendirilmesi	92,5	0,693	5	4,67	0,0	E
1.2	Programın etkililiğinin değerlendirilmesi	92,5	6,686	5	4,70	0,0	E
1.3	Programın uygulama sürecinin değerlendirilmesi	92,5	0,764	5	4,67	0,0	E
1.4	Faaliyet ve değerlendirme raporlarının oluşturulması	87,5	0,933	5	4,50	1	E
1.5	Değerlendirme çalışmalarının çoklu ölçme-değerlendirme yöntemleri ile yapılması	90	0,900	5	4,60	0,0	E

Tablo 4.38: (devam ediyor)

S2	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme- değerlendirme çalışmaları yoluyla katılımcıların değerlendirilmesi	87,5	0,780	5	4,57	1	E
2.1	Katılımcıların hizmet içi eğitim çalışması öncesinde tanılayıcı değerlendirmelerinin yapılması	87,5	0,782	5	4,29	1	E
2.2	Katılımcıların eğitim sürecinde değerlendirilmesi	82,5	0,905	5	4,50	1	E
2.3	Katılımcıların eğitim sonunda değerlendirilmesi	80	0,930	5	4,42	1	E
2.4	Katılımcılara izleme değerlendirmesi yapılması	82,5	0,845	5	4,45	1	E
2.5	Değerlendirme çalışmalarının çoklu ölçme- değerlendirme yöntemleri ile yapılması	87,5	0,784	5	4,52	1	E
2.6	Değerlendirme çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının bilimsel geçerliğe sahip olması	90	0,740	5	4,62	0,75	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$)

Tablo 4.38 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi” standart alanına ait 2 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan 11 gösterge olarak toplamda 13 maddenin tamamı için $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$ olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerinin sağlanarak uzlaşmaya varıldığı görülmektedir. Panelistler, bu standart alanına ait maddelere yönelik herhangi bir değişiklik önerisinde bulunmamışlardır, maddeler bir sonraki tura aynen taşınmıştır.

4.2.7. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi Standart Alanına (Alan 7) Ait Delphi 2. Tur Bulguları

2.Delphi turunda, bu alana ait 1 standart maddesi ve bu standarda ait 3 gösterge katılımcıların değerlendirilmesine sunulmuştur. Katılımcı görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.39’da verilmiştir:

Tablo 4.39: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının kıymetlendirilmesi standart alanı
Delphi 2. tur bulguları

A.7.Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına katılan öğretmenlerin sonraki çalışmalara katılımlarını teşvik etmek, istek ve motivasyonlarını artırmak üzere katılımı kıymetlendirecek uygulamaların gerçekleştirilmesi	82,5	0,981	5	4,40	1	E
1.1	Öğretmenlerin başarıyla tamamladıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin sertifikalandırılması	92,5	0,627	5	4,62	1	E
1.2	Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, kariyer ilerlemelerinde bir paya sahip olması	92,5	0,708	5	4,60	1	E
1.3	Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, özlük haklarını (hizmet puanı, tayin, maaş gibi) iyileştirmede bir paya sahip olması	85	1,223	5	4,30	1	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$)

Tablo 4.39 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi” standart alanına ait 1 standart maddesi ve bu standardın altında yer alan 3 gösterge olarak toplamda 4 maddenin tamamı için $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$ olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerinin sağlanarak uzlaşmaya varıldığı görülmektedir. Panelistler, bu standart alanına ait maddelere yönelik herhangi bir değişiklik önerisinde bulunmamışlardır, maddeler bir sonraki tura aynen taşınmıştır.

4.2.8. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İzlenmesi Standart Alanına (Alan 8) Ait Delphi 2. Tur Bulguları

2.Delphi turunda, bu alana ait 3 standart maddesi ve bu standartlara ait toplamda 7 gösterge panelistlerin değerlendirilmesine sunulmuştur. Panelist görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.39’da verilmiştir:

Tablo 4.40: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi standart alanı
Delphi 2. tur bulguları

A.8.Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İzlenmesi		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin öğrenme ortamlarında izlenmesi	90	0,816	5	4,50	1	E
1.1	Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlerin uygulamalarına yansımalarının izlenmesi, izlemeye yönelik değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi	90	0 0,816	5	4,52	1	E
1.2	Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında katılımcı öğretmenlerin geri bildirimlerine açık bir mekanizmanın var olması	92,5	0,816	5	4,52	1	E
S2	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının öğretmen uygulamalarına yansıma düzeyinin belirlenmesi	92,5	0,782	5	4,55	1	E
2.1	Etki analizlerinin yapılması	90	0,816	5	4,52	1	E
2.2	Etki analizleri sonuçlarına dayalı olarak geribildirim süreçlerinin işletilmesi	90	0,814	5	4,55	1	E
S3	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının sürdürülebilirliğinin sağlanması	92,5	0,699	5	4,65	0,75	E
3.1	Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında alan uzmanları, akademisyenler ve katılımcı öğretmenlerden oluşan mesleki öğrenme toplulukları oluşturulması ve bu topluluklardaki bireyler arasında etkin iletişimin sağlanması	87,5	0,780	5	4,57	1	E
3.2	Çalışmaların her aşaması ile raporlanması, olumlu olumsuz tüm yönlerinin paydaşlar ile paylaşılması	87,5	0,847	5	4,50	1	E
3.3	Daha etkili hizmet içi eğitim programları düzenlemek ve sürdürmek amacıyla objektif bir veri bankası oluşturulması	87,5	0,784	5	4,52	1	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = % $\geq$ 70, Md $\geq$ 4, IQR $\leq$ 1)

Tablo 4.40 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İzlenmesi” standart alanına ait 3 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan 7 gösterge olarak toplamda 10 maddenin tamamı için % $\geq$ 70, Md $\geq$ 4, IQR $\leq$ 1 olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerinin sağlanarak uzlaşmaya varıldığı görülmektedir. Panelistler, S1.2 için düzeltme önerilerinde bulunmuşlardır. Bu alana ait diğer maddeler bir sonraki tura aynen taşınmıştır. Panelist önerileri doğrultusunda yapılan ve 3.Delphi oturumuna taşınan bu değişiklik tablo 4.41’de gösterilmiştir:

Tablo 4.41: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi standart alanında panelist önerileri doğrultusunda yapılan değişiklikler

Madde	Değişiklik Türü	Eski Hali	Yeni Hali
1.2	Düzeltilme	Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında katılımcı öğretmenlerin geri bildirimlerine açık bir mekanizmanın var olması	Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında katılımcı öğretmenlerin geri bildirimlerine açık bir işleyişin var olması

4.3. Delphi 3. Tur Anketine İlişkin Bulgular

Delphi 3. tur anketi, Delphi 2. turda panelistlerden toplanan verilere dayanmaktadır; hem her katılımcının ankette yer alan her maddeye ilişkin kendi ikinci oturum yanıtlarını hem de panelist grubun yanıtlarına ilişkin istatistiki bilgileri içerecek şekilde her bir katılımcıya özel hazırlanmıştır. Delphi 3.tur anketinde yalnızca düzeltilen, değiştirilen, yeni eklenen veya 2. turda uzlaşamayan maddeler değil tüm maddeler yer almıştır. Böylece panelistlerin diğer panelist yanıtlarına ilişkin dağılımları da inceledikten sonra görüşlerini yeniden değerlendirmelerine olanak sağlanmıştır. Paneliste özel düzenlenen her anket, panelistin önceki yanıtlarını değiştirmek istemesi durumunda maddeyi tekrar puanlayabileceği şekilde oluşturulmuştur. Delphi 3.turda, 8 standart alanı altında 28 standart maddesi ve bunların altında yer alan toplamda 115 standart göstergesi tekrar gözden geçirilmek üzere panelistlere sunulmuştur. Delphi 2. ve 3. tur grup cevaplarına ait analizlerin karşılaştırılmasına ilişkin tablo Ek 6 da verilmiştir.

Delphi 3. tur anketine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

4.3.1. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması Standart Alanına (Alan1) Ait Delphi 3. Tur Bulguları

3.Delphi turunda, bu alana ait 11 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan toplamda 45 gösterge panelistler tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Panelist görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.42’de verilmiştir:

Tablo 4.42: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması standart alanı Delphi 3. tur bulguları

Alan1.Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel çerçevesinin belirlenmesi	86,5	0,800	5	4,56	1	E
1.1	Düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarının felsefesinin ortaya konması	91,9	0,831	5	4,59	1	E
1.2	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yetişkin öğrenmesi (andragoji) ilkeleri ile uyumlu olması	94,6	0,534	5	4,78	0,0	E
1.3	Hizmet içi eğitim çalışmalarının mevcut eğitim politikaları ile tutarlı olması	78,4	0,944	5	4,32	1	E
1.4	Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile tutarlı olması	91,9	0,783	5	4,67	1	E
S2	Kapsamlı ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılarak gerçek eğitim ihtiyacının ortaya konması	91,9	0,467	5	4,75	0,0	E
2.1	Öğretmenlerin güncel ihtiyaçlarını belirleyecek ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması	94,6	0,700	5	4,81	0,0	E
2.2	Öğretmenlerin mesleki sorunlarının dikkate alınması	91,9	0,709	5	4,67	0,0	E
2.3	*Öğretmenlerin istek ve beklentilerinin dikkate alınması	89,2	0,700	5	4,45	1	E
2.4	Öğretmen ihtiyaçlarının ve sorunlarının branş, kıdem, okul türü, okul düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenlerine göre farklılık gösterebileceğinin dikkate alınması	94,6	0,732	5	4,72	0,0	E
2.5	Öğretmenlerin bilişsel hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması	91,9	0,869	5	4,45	1	E
2.6	Öğretmenlerin ilgi ve motivasyon düzeylerinin dikkate alınması	89,2	0,930	5	4,45	1	E
2.7	Öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması	94,6	0,758	5	4,62	1	E
2.8	Okul bölgesi – kurum ihtiyaçlarının dikkate alınması	94,6	0,765	5	4,56	1	E
2.9	Önceki hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirmelerine ilişkin sonuçların dikkate alınması	94,6	0,762	5	4,59	1	E
2.10	Hizmet içi öğretmen eğitimi alanında yapılmış olan akademik çalışmaların dikkate alınması	91,9	0,789	5	4,64	0,00	E
S3	İhtiyaç analizi çalışmalarının nitel ve nicel araştırma tekniklerini barındıracak şekilde çok boyutlu olarak yapılması	94,6	0,789	5	4,64	0,5	E

Tablo 4.42: (devam ediyor)

3.1	Ulusal, bölgesel ve/veya kurumsal düzeyde ihtiyaç analizi anketlerinin uygulanması	89,2	0,837	5	4,48	1	E
3.2	Belirlenen öğretmen grupları ile görüşmeler yapılması	94,6	0,691	5	4,54	1	E
3.3	Saha gözlemlerinin yapılması	94,6	0,758	5	4,62	1	E
S4	İhtiyaç analizi çalışmalarının sonuçlarına göre hizmet içi eğitim çalışmalarının zorunlu ya da isteğe bağlı olacak şekilde düzenlenmesi	86,5	0,789	5	4,35	1	E
4.1	İhtiyaç analizi sonuçlarına göre kıdem, branş, okul düzeyi, okul türü değişkenleri dikkate alınarak, yapılacak zorunlu hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenmesi	81,1	0,856	5	4,35	1	E
4.2	İhtiyaç analizi sonuçlarına göre yapılacak isteğe bağlı hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenmesi	89,2	0,837	5	4,48	1	E
4.3	***İhtiyaç analizi sonuçlarına göre karar verilen zorunlu hizmet içi eğitim çalışmalarına katılacak öğretmen grubu ya da gruplarının belirlenmesi	83,8	0,823	5	4,35	1	E
S5	Öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme olanağının tanınması	83,8	0,953	5	4,37	1	E
5.1	*Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımın öncelikle gönüllülük esasına dayanması, gönüllü katılımın teşvik edilmesi	81,0	1,048	4	4,10	1	E
5.2	Düzenlenmesi kararlaştırılmış tüm hizmet içi eğitim çalışmalarına ait planlama takviminin öğretim yılı başında duyurulması	83,8	0,768	5	4,51	1	E
5.3	*Zorunlu olmayan hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımcıların kabulünde fırsat eşitliği ilkesine uyulması ve çalışmaların istekli her öğretmenin katılabileceği bir şekilde planlanması	91,9	0,730	5	4,54	1	E
5.4	Katılımın isteğe bağlı olduğu hizmet içi eğitim çalışmalarında, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabilecekleri konu çeşitliliğinin sağlanması	94,6	0,651	5	4,72	0,0	E
5.5	*Öğretmenlerin, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları düzenleyebilmek üzere akreditasyon almış kişi ve kurumlardan eğitim alabilmelerinin sağlanması	81,1	0,800	5	4,43	1	E
S6	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının süreç olarak planlanması	94,6	0,651	5	4,72	0,0	E
6.1	Hizmet içi eğitim çalışmalarının sürekliliğinin sağlanması	94,6	0,629	5	4,78	0,0	E

Tablo 4.42: (devam ediyor)

6.2	Hizmet içi eğitim çalışmalarının düzenli olarak yapılması	97,3	0,441	5	4,83	0,0	E
6.3	*Hizmet içi eğitim çalışmalarının tekrarlanan çalışmalar olarak yapılması	89,2	0,765	4,5	4,43	1	E
6.4	Hizmet içi eğitim çalışmalarının esnekliğe ve yeniden düzenlemeye olanak tanıyan bir yapıda olması	91,9	0,709	5	4,67	0,0	E
S7	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi	89,2	0,765	5	4,56	1	E
7.1	Çalışmaların çalışma takvimi açısından uygun gün ve saatlerde yapılması	89,2	0,758	5	4,62	0,50	E
7.2	*Katılımcıların fiilen derse girmedikleri gün ve saatlerin tercih edilmesi	81,1	0,856	5	4,35	1	E
7.3	Öğretmenlerin daha rahat katılım gösterebileceği mesleki çalışma semineri dönemlerinde yapılması	89,2	0,765	5	4,43	1	E
7.4	*Katılımcıların tatil günlerini tamamen doldurmayacak şekilde uygun zaman dilimlerinde yapılması	89,2	0,767	5	4,54	1	E
7.5	Uygun gün ve saat seçimi için öğretmenlere seçenekler sunulması	89,2	0,685	5	4,59	1	E
7.6	Öğretmenlerin, akredite edilmiş kişi ve kurumlardan istedikleri tarih ve saatte hizmet içi eğitim alabilmeleri	86,5	0,901	5	4,51	1	E
S8	**Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarını için planlanan sürelerin belirlenen eğitim hedeflerini gerçekleştirebilecek yeterlikte olması	91,9	0,639	5	4,62	1	E
8.1	Eğitim sürelerinin mesleki gelişimi sağlayabilecek uzunlukta olması	91,9	0,633	5	4,64	1	E
8.2	Eğitim sürelerinin katılımcıların ilgi ve motivasyonlarını koruyabilecekleri uzunlukta olması	94,6	0,570	5	4,70	0,50	E
S9	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar için uygun yer ve konumda gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi	94,6	0,661	5	4,70	0,0	E
9.1	Çalışmaların katılımcıların bulunduğu şehirde olacak şekilde düzenlenmesine öncelik verilmesi	83,8	0,836	4,5	4,45	1	E
9.2	Çalışmaların yapıldığı yerin konum olarak kolay ulaşılabilir olması	97,3	0,494	5	4,75	0,0	E

Tablo 4.42: (devam ediyor)

S10	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcı sayılarının, etkili ve verimli bir öğrenme için uygun olacak şekilde belirlenmesi	94,6	0,500	5	4,83	0,0	E
10.1	*Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin içeriğinin ve türünün dikkate alınması	94,6	0,518	5	4,81	0,0	E
10.2	Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin verileceği ortamın fiziki koşullarının dikkate alınması	94,6	0,651	5	4,72	0,0	E
10.3	**Katılımcı sayısının öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesine elverişli olması	91,9	0,715	5	4,64	0,50	E
S11	*Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına ayrılan belirli bir bütçenin olması ve giderlerin bu bütçeden karşılanması	91,9	0,709	5	4,67	0,0	E
11.1	Hizmet içi eğitim çalışmalarına yeterli ödeneğin ayrılması	91,9	0,776	5	4,70	0,0	E
11.2	Hizmet içi eğitim çalışmalarında, çalışmaların niteliği ve türü fark etmeksizin katılımcı masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemelerin bulunması	89,2	0,831	5	4,59	0,50	E
11.3	***Hizmet içi eğitim çalışmalarında, çalışmaların niteliği ve türü fark etmeksizin görevli öğretim elemanlarının masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemelerin bulunması	97,3	0,607	5	4,72	0,0	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = % ≥ 70 , Md ≥ 4 , IQR ≤ 1)

(*düzeltilen madde, **değiştirilen madde, *** 3. turda eklenen madde)

Tablo 4.42 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması” standart alanına ait 11 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan 45 gösterge olarak toplamda 56 maddenin tamamının % ≥ 70 , Md ≥ 4 , IQR ≤ 1 olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerini sağladığı görülmektedir: Delphi 2. turda uzlaşma şartlarını sağlamayan 8 madde (S1.3, S4.1, S5.1, S5.5, S6.3, S7.3, S8, S9.1) hakkındaki görüşler bu turda uzlaşma yönünde değişmiş; 3. turda eklenen 2 madde için de uzlaşma sağlanmış; 2. turda uzlaşma şartlarını sağlayan maddeler üzerinde bu turda da uzlaşma sağlanmıştır.

Delphi 3. turda “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması” standart alanında yer alan tüm maddeler üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

4.3.2. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Olan Eğitimcilerin Seçimi Standart Alanına (Alan2) Ait Delphi 3. Tur Bulguları

3.Delphi turunda, bu alana ait 4 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan toplamda 10 gösterge panelistler tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Panelist görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.43’de verilmiştir:

Tablo 4.43: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak olan eğitimcilerin seçimi standart alanı Delphi 3. tur bulguları

A.2.Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Olan Eğitimcilerin Seçimi		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin verilecek eğitim alanında uzman olmaları	97,3	0,803	5	4,48	0,0	E
1.1	Eğitimcilerin alan uzmanı akademisyenlerden seçilmesi	86,5	0,803	5	4,48	1	E
1.2	*Eğitimcilerin verilecek eğitim alanında deneyim, bilgi ve yeterliğe sahip öğretmenlerden seçilmesi	78,4	0,925	5	4,24	1	E
1.3	Eğitimcilerin, verilecek eğitim alanında Millî Eğitim Bakanlığınca kabul edilen sertifikaya sahip olan uzmanlar arasından seçilmesi	51,3	1,214	4	3,56	2	H
S2	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin, yetişkin eğitimi özelliklerini bilen uzmanlar olmaları	91,9	0,626	5	4,67	0,50	E
2.1	Eğitimcilerin yetişkin eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları	89,2	0,691	5	4,54	1	E
2.2	Eğitimcilerin yetişkin eğitimi konusunda deneyimlerinin olması	91,9	0,643	5	4,59	1	E
2.3	Eğitimcilerin iletişim becerilerinin yüksek olması	91,9	0,596	5	4,75	0,0	E
S3	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin nitelikli eğitim-öğretim becerilerine sahip olmaları	91,9	0,596	5	4,75	0,0	E
3.1	Eğitimcilerin verilecek eğitimin içeriğine uygun yöntem ve teknikleri seçip kullanabilecek bilgi ve yeterliğe sahip olmaları	94,6	0,500	5	4,83	0,0	E
3.2	* Eğitimcilerin bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları	94,6	0,548	5	4,75	0,0	E

Tablo 4.43: (devam ediyor)

S4	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin öğretmen eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları	94,6	0,560	5	4,72	0,0	E
4.1	Eğitmenlerin öğretmen eğitimi konusunda uzmanlık ya da deneyimlerinin olması	91,9	0,633	5	4,64	1	E
4.2	Eğitmenlerin, öğretmenlerin yaşantılarına ve alanda karşılaştıkları sorunlara aşina olmaları	94,6	0,534	5	4,78	0,0	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$)

(*düzeltilen madde, **değiştirilen madde, *** 3. turda eklenen madde)

Tablo 4.43 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Olan Eğitmenlerin Seçimi” standart alanına ait 4 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan 10 gösterge olarak toplamda 14 maddeden 13’ünün $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$ olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerini sağladığı görülmektedir: Delphi 2. turda uzlaşma şartlarını sağlamayan 2 madde (S1.1, S1.2) hakkındaki görüşler bu turda uzlaşma yönünde değişmiş; 1 madde (S1.3) üzerinde uzlaşma sağlanamamış; 2. turda uzlaşma şartlarını sağlayan maddeler üzerinde bu turda da uzlaşma sağlanmıştır.

Delphi 3. turda “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Olan Eğitmenlerin Seçimi” standart alanında yer alan S1.3 dışındaki tüm maddeler üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. “Eğitmenlerin, verilecek eğitim alanında Millî Eğitim Bakanlığınca kabul edilen sertifikaya sahip olan uzmanlar arasından seçilmesi” olarak ifade edilmiş olan S1.3 hakkında Delphi 2 ve Delphi 3 turlarının her ikisinde de uzlaşma sağlanamadığından bu madde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Standartları” içerisinde çıkarılmıştır.

4.3.3. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri Standart Alanına (Alan3) Ait Delphi 3. Tur Bulguları

3.Delphi turunda, bu alana ait 5 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan toplamda 24 gösterge panelistler tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Panelist görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.44’de verilmiştir:

Tablo 4.44: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri
standart alanı Delphi 3. tur bulguları

A.3. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi programının temel program geliştirme ilkelerine uyularak hazırlanması	94,6	0,548	5	4,75	0,0	E
1.1	Hazırlanacak her bir program için süreç sonunda ulaşılması beklenen hedeflerin net bir şekilde ortaya konması	94,6	0,629	5	4,78	0,0	E
1.2	Programın belli bir model ele alınarak geliştirilmesi	83,8	1,020	5	4,32	1	E
1.3	Programın hazırlanmasında bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal alandaki gelişmelerin dikkate alınması	94,6	0,651	5	4,72	0,0	E
1.4	Programın hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin tutarlı olması	97,3	0,533	5	4,83	0,0	E
1.5	Programın tüm öğelerinin birbirini destekler nitelikte olması	94,6	0,629	5	4,78	0,0	E
1.6	Programın, program değerlendirme sonuçlarına göre güncellenmesi	97,3	0,535	5	4,86	0,0	E
S2	Hizmet içi öğretmen eğitimi programının, mesleki gelişime odaklanan bütüncül bir yaklaşıma sahip olması	94,6	0,740	5	4,70	0,0	E
2.1	Programın hizmet öncesi eğitimin eksiklerini giderir nitelikte olması	94,6	0,732	5	4,72	0,0	E
2.2	Programın gelişim odaklı olması	94,6	0,500	5	4,83	0,0	E
2.3	Programın öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile uyumlu hazırlanmış olması	94,6	0,534	5	4,78	0,0	E
2.4	Programın öğretmenlerin günlük etkinliklerine katkı sağlaması	94,6	0,534	5	4,78	0,0	E
S3	Hizmet içi öğretmen eğitimi programının tespit edilen öğretmen ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması	94,6	0,518	5	4,81	0,0	E
3.1	Programın öğretmenlerin alan öğretimine ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması	94,6	0,548	5	4,75	0,0	E
3.2	Programın öğretmenlerin genel kültür gelişimi beklentilerini/ihtiyaçlarını karşılaması	91,9	0,643	5	4,59	1	E
3.3	Programın öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlaması	91,9	0,633	5	4,64	1	E
3.4	Programın, öğretmenlerin eğitim alanında gerçekleşen yenilik ve değişimlere yönelik ihtiyaçlarını karşılaması	94,6	0,518	5	4,81	0,0	E

Tablo 4.44: (devam ediyor)

S4	*Program içeriğinin bilimsel ve güncel bilgilerden oluşması	94,6	0,560	5	4,72	0,0	E
4.1	Program içeriğinin uzmanlarca hazırlanmış olması	97,3	0,441	5	4,83	0,0	E
4.2	Program içeriğinin alandaki güncel gelişmeleri/sorunları ele alır nitelikte olması	97,3	0,479	5	4,78	0,0	E
4.3	Program içeriğinin, alandaki gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi	97,3	0,533	5	4,83	0,0	E
4.4	Program içeriğinin katılımcıların görev aldıkları eğitim kademesine uygun olması	97,3	0,479	5	4,78	0,0	E
S5	İçeriğin aktif katılımı sağlayacak etkili yöntem ve tekniklerin kullanımıyla sunulması	97,3	0,441	5	4,83	0,0	E
5.1	İçerikte yer alan konulara uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması	94,6	0,534	5	4,78	0,0	E
5.2	Beceri odaklı ve etkinliğe dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması	86,5	0,720	5	4,62	0,50	E
5.3	Katılımcıların sınıflarında uygulama yapmalarına olanak veren yöntem ve tekniklerin kullanılması	91,9	0,596	5	4,75	0,0	E
5.4	Birbirinden öğrenmeye elverişli yöntem ve tekniklerin kullanılması	91,9	0,626	5	4,67	0,50	E
5.5	İş birlikli çalışmaların gerçekleştirildiği yöntem ve tekniklerin kullanılması	94,6	0,570	5	4,70	0,50	E
5.6	Eğitim verilecek alan/konu ile ilgili zengin öğrenme yaşantıları sunmaya hizmet edecek teknoloji, materyal, araç-gereç desteğinin sunulması	91,9	0,583	5	4,78	0,0	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$)

(*düzeltilen madde, **değiştirilen madde, *** 3. turda eklenen madde)

Tablo 4.44 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri” standart alanına ait 5 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan 24 gösterge olarak toplamda 29 maddenin tamamının $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$ olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerini sağladığı görülmektedir. Delphi 3. Turda “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri” standart alanında yer alan tüm maddeler üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

4.3.4 Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Yapıldığı Yer Standart Alanına (Alan4) Ait Delphi 3. Tur Bulguları

3.Delphi turunda, bu alana ait 1 standart maddesi ve bu standarda ait 6 gösterge panelistler tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Panelist görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.45’de verilmiştir:

Tablo 4.45: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yer standart alanı Delphi 3. tur bulguları

A.4.Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Yapıldığı Yer		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yerin eğitim için uygun özellikler taşıması	91,9	0,626	5	4,67	0,50	E
1.1	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin çalışmaların amacına uygun nitelikte olması	94,6	0,560	5	4,72	0,0	E
1.2	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin büyüklük, ısı, ışık, havalandırma, ses iletimi, ses yalıtımı gibi nitelikler açısından uygun fiziksel koşullara sahip olması	94,6	0,548	5	4,75	0,0	E
1.3	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin katılımcıların tuvalet, yeme-içme, dinlenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlikte olması	97,3	0,441	5	4,83	0,0	E
1.4	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin eğitimin özelliğine göre gerekli eğitsel ve teknolojik donanımına sahip olması	94,6	0,641	5	4,75	0,0	E
1.5	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin hem teorik hem de uygulamalı eğitime uygun alt yapı ve donanımına sahip olması	91,9	0,617	5	4,70	0,0	E
1.6	Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin yetişkin öğrenmesine uygun özellikler taşıması	97,3	0,519	5	4,70	1	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = % $\geq$ 70, Md $\geq$ 4, IQR $\leq$ 1)

(*düzeltilen madde, **değiştirilen madde, *** 3. Turda eklenen madde)

Tablo 4.45 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Yapıldığı Yer” standart alanına ait 1 standart maddesi ve bu standarda ait 6 gösterge olarak toplamda 7

maddenin tamamının $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$ olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerini sağladığı görülmektedir. Delphi 3. Turda “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Yapıldığı Yer” standart alanında yer alan tüm maddeler üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

4.3.5 Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması Standart Alanına (Alan5) Ait Delphi 3. Tur Bulguları

3.Delphi turunda, bu alana ait 1 standart maddesi ve bu standarda ait 8 gösterge panelistler tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Panelist görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.46’da verilmiştir:

Tablo 4.46: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması standart alanı Delphi 3. tur bulguları

A.5.Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının eğitim sürecini kolaylaştırıcı ve öğretmenleri eğitime katılmayı teşvik edici bir şekilde yürütülmesi	94,6	0,640	5	4,75	0,0	E
1.1	Katılımcılara hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim fırsatlarının ve seçeneklerinin sunulması	83,8	4,767	5	4,54	1	E
1.2	Katılımcıların eğitime fiilen katılımlarını ve devamlarını sağlayıcı tedbirlerin alınması	89,2	0,758	5	4,62	0,50	E
1.3	Katılımcıların alacakları eğitimin tüm bileşenleri ve süreç hakkında bilgilendirilmesi	94,6	0,641	5	4,75	0,0	E
1.4	Sunulacak teorik bilgilerin katılımcılara kitapçık ya da notlar şeklinde verilmesi	83,8	0,837	5	4,51	1	E
1.5	Öğretim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanılması	94,6	0,500	5	4,83	0,0	E
1.6	Eğitim süresince katılımcılara; eğitim konusu ile ilgili kendilerini bireysel olarak geliştirebilecek materyal ve kaynaklar hakkında rehberlik edilmesi	91,9	0,607	5	4,72	0,0	E
1.7	Katılımcı- eğitici ve katılımcı- katılımcı etkileşiminin sağlandığı eğitim ortamlarının oluşturulması	97,3	0,419	5	4,86	0,0	E
1.8	***Katılımcıların eğitime fiilen katılımlarının ve devamlarının kontrolünün sağlanması	86,5	0,703	5	4,54	1	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$)
 (*düzeltilen madde, **değiştirilen madde, *** 3. turda eklenen madde)

Tablo 4.46 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması” standart alanına ait 1 standart maddesi ve bu standarda ait 8 gösterge olarak toplamda 9 maddenin tamamının $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$ olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerini sağladığı görülmektedir. Delphi 3. turda “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması” standart alanında yer alan tüm maddeler üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

4.3.6 Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi Standart Alanına (Alan 6) Ait Delphi 3. Tur Bulguları

3.Delphi turunda, bu alana ait 2 standart maddesi ve bu standartlara ait toplamda 11 gösterge panelistler tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Panelist görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.47’de verilmiştir:

Tablo 4.47: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi standart alanı Delphi 3. tur bulguları

A.6. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme- değerlendirme çalışmaları yoluyla uygulanan programın değerlendirilmesi	94,6	0,629	5	4,78	0,0	E
1.1	Programın uygunluğunun değerlendirilmesi	94,6	0,651	5	4,72	0,0	E
1.2	Programın etkililiğinin değerlendirilmesi	94,6	0,629	5	4,78	0,0	E
1.3	Programın uygulama sürecinin değerlendirilmesi	94,6	0,500	5	4,83	0,0	E
1.4	Faaliyet ve değerlendirme raporlarının oluşturulması	91,9	0,617	5	4,70	0,0	E
1.5	Değerlendirme çalışmalarının çoklu ölçme- değerlendirme yöntemleri ile yapılması	94,6	0,661	5	4,70	0,0	E
S2	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme- değerlendirme çalışmaları yoluyla katılımcıların değerlendirilmesi	91,9	0,715	5	4,64	0,50	E
2.1	Katılımcıların hizmet içi eğitim çalışması öncesinde tanılayıcı değerlendirmelerinin yapılması	94,6	0,681	5	4,62	1	E
2.2	Katılımcıların eğitim sürecinde değerlendirilmesi	83,8	0,834	5	4,56	0,50	E

Tablo 4.47: (devam ediyor)

2.3	Katılımcıların eğitim sonunda değerlendirilmesi	89,2	0,765	5	4,56	1	E
2.4	Katılımcılara izleme değerlendirmesi yapılması	86,5	0,867	5	4,43	1	E
2.5	Değerlendirme çalışmalarının çoklu ölçme-değerlendirme yöntemleri ile yapılması	91,9	0,724	5	4,59	1	E
2.6	Değerlendirme çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının bilimsel geçerliğe sahip olması	94,6	0,651	5	4,72	0,0	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$)

(*düzeltilen madde, **değiştirilen madde, *** 3. turda eklenen madde)

Tablo 4.47 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi” standart alanına ait 2 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan 11 gösterge olarak toplamda 13 maddenin tamamının $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$ olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerini sağladığı görülmektedir. Delphi 3. turda “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi” standart alanında yer alan tüm maddeler üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

4.3.7 Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi Standart Alanına (Alan 7) Ait Delphi 3. Tur Bulguları

3.Delphi turunda, bu alana ait 1 standart maddesi ve bu standarda ait 3 gösterge panelistler tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Panelist görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.48’de verilmiştir:

Tablo 4.48: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının kıymetlendirilmesi standart alanı
Delphi 3. tur bulguları

A.7.Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına katılan öğretmenlerin sonraki çalışmalara katılımlarını teşvik etmek, istek ve motivasyonlarını artırmak üzere katılımı kıymetlendirecek uygulamaların gerçekleştirilmesi	91,9	0,647	5	4,56	1	E
1.1	Öğretmenlerin başarıyla tamamladıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin sertifikalandırılması	94,6	0,570	5	4,70	1	E
1.2	Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, kariyer ilerlemelerinde bir paya sahip olması	91,9	0,724	5	4,59	1	E
1.3	Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, özlük haklarını (hizmet puanı, tayin, maaş gibi) iyileştirmede bir paya sahip olması	89,2	1,010	5	4,40	1	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$)
(*düzeltilen madde, **değiştirilen madde, *** 3. turda eklenen madde)

Tablo 4.48 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi” standart alanına ait 1 standart maddesi ve bu standarda ait 3 gösterge olarak toplamda 4 maddenin tamamının $\% \geq 70$, $IQR \geq 4$, $\text{ÇA} \leq 1$ olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerini sağladığı görülmektedir. Delphi 3. turda “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi” standart alanında yer alan tüm maddeler üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

4.3.8 Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İzlenmesi Standart Alanına (Alan 8) Ait Delphi 3. Tur Bulguları

3.Delphi turunda, bu alana ait 3 standart maddesi ve bu standartlara ait toplamda 7 gösterge panelistler tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Panelist görüşlerine ait -uzlaşma ölçütleri olarak belirlenen- frekans, medyan ve çeyrekler arası açıklık (IQR) ile aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.49’da verilmiştir:

Tablo 4.49: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi standart alanı
Delphi 3. tur bulguları

A.8.Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İzlenmesi		%	ss	Md	$\bar{x}$	IQR	UD
S1	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin öğrenme ortamlarında izlenmesi	94,6	0,668	5	4,67	0,50	E
1.1	Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlerin uygulamalarına yansımalarının izlenmesi, izlemeye yönelik değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi	94,6	0,675	5	4,64	1	E
1.2	*Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında katılımcı öğretmenlerin geri bildirimlerine açık bir işleyişin var olması	97,3	0,583	5	4,78	0,0	E
S2	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının öğretmen uygulamalarına yansıma düzeyinin belirlenmesi	94,6	0,753	5	4,64	0,50	E
2.1	Etki analizlerinin yapılması	94,6	0,661	5	4,70	0,0	E
2.2	Etki analizleri sonuçlarına dayalı olarak geribildirim süreçlerinin işletilmesi	94,6	0,661	5	4,70	0,0	E
S3	Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının sürdürülebilirliğinin sağlanması	97,3	0,569	5	4,81	0,0	E
3.1	Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında alan uzmanları, akademisyenler ve katılımcı öğretmenlerden oluşan mesleki öğrenme toplulukları oluşturulması ve bu topluluklardaki bireyler arasında etkin iletişimin sağlanması	91,9	0,701	5	4,70	0,0	E
3.2	Çalışmaların her aşaması ile raporlanması, olumlu olumsuz tüm yönlerinin paydaşlar ile paylaşılması	94,6	0,675	5	4,64	1	E
3.3	Daha etkili hizmet içi eğitim programları düzenlemek ve sürdürmek amacıyla objektif bir veri bankası oluşturulması	86,5	0,794	5	4,62	0,0	E

(% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans dağılımı yüzde toplamı, ss=standart sapma Md=Medyan, IQR=Çeyrekler arası açıklık, $\bar{x}$ =ortalama, UD=uzlaşma durumu, E=Evet/uzlaşma sağlandı, H=Hayır / Uzlaşma sağlanamadı, Uzlaşma ölçüt ve değerleri = % $\geq$ 70, Md $\geq$ 4, IQR $\leq$ 1)
(*düzeltilen madde, **değiştirilen madde, *** 3. turda eklenen madde)

Tablo 4.49 incelendiğinde “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İzlenmesi” standart alanına ait 3 standart maddesi ve bu standartların altında yer alan 7 gösterge olarak toplamda 10 maddenin tamamının % $\geq$ 70, Md $\geq$ 4, IQR $\leq$ 1 olarak belirlenen uzlaşma ölçütlerini sağladığı görülmektedir. Delphi 3. turda “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İzlenmesi” standart alanında yer alan tüm maddeler üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

Üçüncü tur sonunda uzmanların uzlaşmaya vardığı 8 standart alanı altında 28 standart maddesi ve 113 göstergeden oluşan hizmet içi öğretmen eğitimi standartları elde edilmiştir (EK 7).



5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada uzman katılımcıların “*Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinin sahip olması gereken standartlar sizce nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmen hizmet içi eğitim çalışmalarının standartları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda elde edilen “Hizmet içi öğretmen eğitimi standartları”na ait her standart alanı ayrı başlıklar altında literatür eşliğinde değerlendirilip tartışılmıştır.

5.1. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması Standart Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üç tur olarak gerçekleştirilen Delphi çalışması sonucunda “hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması” olarak oluşturulan standart alanı (standart alanı 1), 11 standart maddesiyle bu maddelere ait toplamda 43 standart göstergesinden meydana gelmiştir.

Katılımcı cevapları incelendiğinde uzman katılımcıların en çok planlamayı işaret eden görüşler belirttikleri, bu alanla ilgili olarak özellikle “ihtiyaç analizi” konusunun vurgulandığı görülmektedir. Hizmeti içi eğitimin planlanması, mevcut durumdan, hedeflere ulaşmak üzere takip edilecek politikanın belirlenmesini ifade eder (Taymaz, 1997: 48). Planlama, uygulama ve değerlendirme olarak üç aşamalı bir süreçten oluşan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlama aşaması hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesiyle başlar (MEB, 2012). İhtiyaç analizi ya da ihtiyaç belirleme, bir eğitim faaliyetine ait nitelikli bir eğitim programının oluşturulmasına yönelik ilk adım olduğundan ihtiyaç belirlemenin planlamanın en önemli adımı olduğu söylenebilir. İhtiyaç belirleme, eğitim programının temeli olan hedefleri işaret eder; hedefler ise hem katılanlara kazandırılacak özellikleri hem de bu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının nasıl ölçüleceğini göstermektedir (Demirel, 2014). Hizmet içi eğitim programları hazırlanırken ihtiyaç analizi adımının atlanması insan kaynağı, zaman ve para israfına yol açmakta, aynı zamanda bu programlara katılan öğretmenlerin motivasyon ve isteğini olumsuz etkilemektedir (Moeini, 2008). Bu nedenle hizmet içi eğitim faaliyetlerinin verimli olması ve katılımcı motivasyonunun sağlanması faaliyetlerin ihtiyaca yönelik hazırlanmış olması ile mümkündür. Alanyazın incelendiğinde öğretmen hizmet içi eğitimlerinin ihtiyaç analizi doğrultusunda planlanmasının önemini

vurgulayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Burton ve Merril, 1991; Özen, 1999; Vukelich and Wrenn, 1999; Boydak Özcan ve Dikici, 2001; Budak ve Demirel, 2003; Gülmez, 2004; Uçar ve İpek, 2005; Karagiorgi ve Symeou, 2007; Çiftçi, 2008; MEB-EARGED, 2008; Moeini, 2008; Şenel, 2008; Önen vd., 2009; Öztaşkın, 2010; Gökmenoğlu, 2012; Veyis, 2012; Ayvacı vd., 2014; Buldu, 2014; Baykan ve Oktay, 2016; Elçiçek ve Yaşar, 2016; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Uştı vd., 2016; Yalçın İncik ve Akbay, 2018; Can, 2019; Çetin, 2019; Kala vd., 2019; Alfaiddi ve Elhassan, 2020; Kaya, 2022; Yüner, 2022). Bu çalışma bulgularına göre uzmanların hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında bulunması gereken standartlara yönelik olarak; ihtiyaç analizinin gerekliliği, kapsamlı ihtiyaç analizinin yapılması ve gerçek ve güncel eğitim ihtiyacının belirlenmesi şeklinde kodlanan görüşlerinin alanyazınla örtüştüğü görülmektedir.

Katılımcıların, “kapsamlı” ihtiyaç analizi çalışmaları yapılırken dikkate alınması gereken çeşitli unsurlara işaret ettikleri, öğretmenlerin istek ve beklentilerinin bu unsurlar arasında yer aldığı görülmektedir. Baykan ve Oktay (2016) ve Çetin’in (2019) ve çalışmalarında öğretmen beklentilerinin dikkate alınmasının hem öğretmen hem de yöneticilerde memnuniyet oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde; YÖK (1994; Kayabaş, 2008’den), EARGED (2008), Moeini (2008), Elçiçek ve Yaşar (2016) ve Can (2019) tarafından da ihtiyaç analizi sürecinde öğretmen istek ve beklentilerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Karagiorgi ve Symeou (2007) çalışmalarında öğretmenlerin konu yönelimlerinin dikkate alınması sonucuna ulaşmışlardır. Aydın (2010) ise farklı olarak, hizmet içi eğitim ihtiyaç analizinin çalışanların ya da yöneticilerin dilek ve istek listesi olmaması gerektiğini; isteklerin her zaman ihtiyaç olmadığını, dahası ihtiyaçlar ve isteklerin farklı kavramlar olduğunu belirtmektedir. Ancak mesleki gelişim kavramı dikkate alındığında, ihtiyaç analizi sürecinde öğretmen isteklerinin de göz önünde bulundurulmasının öğretmenin mesleki gelişimi açısından önemli olduğu sonucuna varılmaktadır. Hizmet içi eğitim çalışmalarının öncelikle gerçek eğitim ihtiyaçlarına odaklanması ancak bu ihtiyaçların yanında öğretmenlerin gelişimlerine katkı sunacağını düşündükleri “isteklerini” de göz ardı etmemesinin bu konuda izlenecek en uygun yol olduğu söylenebilir.

Bulgular, ihtiyaç analizi çalışmaları yapılırken öğretmenlerin hazır bulunuşluklarının da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Aydın’a (2010) göre de kişilerin eğitim için hazır olması ve katılım göstermesi, öğrenme ortamına girmeden önce hazırlanma fırsatının

olması, eğitim ortamı ile eğitim sonrasında kendinden beklenenlerin ve eğitimin kendisine kazandıracaklarının farkında olması gerekmektedir. Çalışma sonuçları ayrıca ihtiyaç analizi sürecinde branş, kıdem, çalışılan okulun türü, düzeyi ve sosyo-ekonomik çevresiyle branş ve kıdem değişkenlerinin de dikkate alınmasını işaret etmektedir. Sayılan bu farklılıklar nedeniyle öğretmenlerin içerik, konu ve süre ihtiyaçları farklılık göstermektedir (İlğan, 2021). Özoğlu (2010: 30), farklı fiziksel ve sosyal koşulları olan okullarda görev yapan öğretmenlerin farklılaşan ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının katılımı, verimliliği ve hizmet içi eğitimin etkinliğini artıran bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Cemaloğlu vd., (2018) çalışma sonuçları, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri branşlarına uygun konularda almak istediklerini göstermektedir. Camuzcu ve Duruhan'a (2011) göre; öğretmen ihtiyaçları branş, kıdem, çalışılan okulun türü gibi öğretmenlerin çeşitli özelliklerine göre farklılıklar gösterdiğinden, hizmet-içi eğitimlerin öğretmenlerin bu özellikleri de dikkate alınarak planlanması verilen eğitimin kalitesini artıracaktır. Çalışmanın bu yönüyle alanyazın ile paralel sonuçlar sunduğu görülmektedir.

İhtiyaç analizi çalışmalarında yöntem çeşitliliğinin sağlanması, ihtiyaç analizinin nicel ve nitel araştırma tekniklerini barındıracak şekilde, çok boyutlu olarak gerçekleştirilmesi araştırmanın planlamaya yönelik diğer bir bulgusudur. Katılımcılar; anketler, sahada yapılacak gözlemler ve öğretmenlerle yapılacak görüşmeler yoluyla ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Karagiorgi ve Symeou (2007) çalışmalarında ihtiyaç analizi çalışmalarında yöntem çeşitliliğinin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Arslan'ın (2021) çalışması merkezi olarak Bakanlıkça belirlenen veya sadece öğretmenlerin ihtiyaç analizi anketlerinde bildirdiği ihtiyaçların, gerçek eğitim ihtiyaçlarını teşhis etmede yetersiz kaldığını belirtilmektedir. Bu durumun sebebi olarak hizmet içi eğitim ihtiyacı yüksek olan öğretmenlerin bu yönde bir isteğe ya da objektif öz değerlendirme yeterliklerine sahip olamamaları gösterilmektedir. TED'in (2009) öğretmen yeterlikleri konulu çalışmasının bu görüşü doğrular nitelikte olduğu görülmektedir. Çalışmada öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik olarak kendi öz değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlarla gözlem ve görüşme verilerinin örtüşmediği, öğretmenlerin kendilerini mevcut durumdan daha yeterli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Özoğlu'na (2010) göre de öğretmenlerden ihtiyaç duydukları konulara yönelik verilerin ihtiyaç anketleri yoluyla toplanması tek başına yeterli olmamaktadır. Uzun süreli gözlem ve değerlendirmelerle bu ihtiyaçlar daha doğru olarak tespit edilebilir. Özetle, ihtiyaç belirleme çalışmalarında veri

toplama kaynaklarının çeşitlendirilmesinin önemli olduğu (Arslan, 2021), araştırmanın bu bulgusunun ilgili literatürle örtüştüğü görülmektedir.

Bu araştırmada ihtiyaç analizi çalışmalarının sonuçlarına göre hizmet içi eğitim çalışmalarının zorunlu ya da isteğe bağlı olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Çoklu ihtiyaç belirleme çalışmalarının işaret ettiği ihtiyaçlara yönelik olarak ve bu ihtiyaçlara sahip öğretmenlere verilecek olan eğitimler zorunlu; öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini gerçekleştirmek için almak istedikleri, “zorunlu” kategorisinde değerlendirilmeyen eğitimler ise isteğe bağlı eğitimler olarak nitelendirilmiş ve bu ayrımın ölçütü olarak da kapsamlı olarak yapılan ihtiyaç analizi çalışmaları alınmıştır. İlgili alanyazında yer alan çalışmalar, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın isteğe bağlı olması yönünde görüş sahibi olduklarını (EARGED, 2006; Gökmenoğlu, 2012; Ayvacı vd., 2014; Cemaloğlu vd., 2018; Çetin Talan ve Demir, 2024) ve bu etkinliklere isteğe bağlı olarak başka bir deyişle gönüllü katılımlarının, eğitimin amacına ulaşması için önemli olduğunu göstermektedir (Ülker, 2009; Özoğlu, 2010; Turgut, 2012; Korkmaz, 2015; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Yalçın İncik ve Akbay, 2018). Ancak objektif ve çoklu yöntemlerle belirlenen ve giderilmediğinde öğretimin kalitesini etkileyecek ihtiyaçların karşılanmasına ve alanda, mevzuatta ya da uygulamalarda gerçekleşen yeniliklerin aktarılmasına yönelik hizmet içi eğitimlere katılımın isteğe bırakılmamasının okullardaki öğretimin niteliğini yükseltmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bümen vd.’ne (2012) göre mesleki gelişim hareketinin başlatıcısının eğitimin alıcıları olan öğretmenler ve okul personeli mi olacağı yoksa bu grubun hizmet içi eğitimle ilgili net bir vizyona sahip rehberliğe mi ihtiyaç duyduğu tartışmalıdır ve bu alanda bağlam önemli olduğundan “tek bir doğru” yoktur. MEB’ in 2010 yılında düzenlediği hizmetiçi eğitimin yeniden yapılandırılmasına yönelik çalıştayda (MEB, 2010) hizmetiçi eğitime katılmanın zorunlu olmaması, hizmetiçi eğitime katılmayanlara yaptırım uygulanmaması ve katılımcı seçiminde yeterli ölçütlerin belirlenmemesi mevzuatla ilgili sorunlar arasında belirtilmiş, faaliyetlerin gerektiğinde zorunlu gerektiğinde isteğe bağlı olarak uygulanması ve kursiyer/katılımcıların seçiminde kriterlerin belirlenmesi önerileri getirilmiştir. Bu bağlamda ele alındığında hizmet içi öğretmen eğitimine yönelik olarak belirlenen ilgili standart maddesi ve göstergelerinin düzenlenen eğitimler için “zorunlu -isteğe” bağlı ayrımını yapmada ölçüt sağlayacağı söylenebilir.

Çalışmada planlama standart alanında yer alanında diğer bir bulgu ise “öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme olanağının tanınması” olarak ifade edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenleri kendi mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu almaya yönelten günümüz mesleki gelişim anlayışı ile örtüşmekte (Day, 1999); öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini yönlendirme fırsatları sağlamanın mesleğe profesyonel olarak yaklaşımlarını geliştirdiği ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılıma yönelik isteklerini de artırdığı ifade edilmektedir (Bayrakçı, 2009; Arslan, 2021’den). Bu çalışmada standart göstergesi olarak ifade bulan “hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımı fırsat eşitliği ve adaletin sağlanması” ile “hizmet içi eğitim çalışmalarının katılımcılar açısından uygun gün ve saatlerde yapılması” başlıkları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini planlayabilmelerine imkân sağlayan iki önemli etken olarak ifade edilebilir.

Arslan’ın (2021) çalışmasında, hizmet içi eğitimler için kursiyer seçimine yönelik olarak katılımcıların önemli bir bölümünün sürecin şeffaflığına dair olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüş ve adil bir kursiyer seçim yaklaşımının ortaya konması önerilmiştir. EARGED (2008), Şahin (1999) ve YÖK (1994; Kayabaş, 2008’den) tarafından hazırlanan çalışmalarda, hizmet içi eğitim çalışmalarına başvuruların objektif olarak değerlendirilmesi; bir kurum bünyesinde çalışan tüm personelin, hizmet içi eğitim olanaklarından adil olarak yararlanabilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışmada sunulan hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımı fırsat eşitliği ve adaletin sağlanmasına yönelik standart ve göstergelerin mevcut durumu iyileştirmek üzere kullanılabileceği söylenebilir.

Alandaki araştırmalar, hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılacağı zaman ile ilgili olarak uygunluk vurgusunda bulunmaktadır (Özen, 2006; MEB, 2010; Öztaşkın, 2010; Günbayı ve Taşdoğan, 2012; Çetin, 2019; Kala vd., 2019). Bu çalışmalarda akşam, hafta sonu veya tatil zamanlarında düzenlenen eğitimlerin öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına karşı olumsuz bir yargı üretmelerine neden olabileceği; çalışmaların mümkün olduğunca öğretmenlerin seminer dönemlerinde yapılması gerektiği belirtilmektedir. Yönetici ve öğretmenler, hizmet içi eğitim çalışmalarının, hafta sonları ve öğretim yılı içinde yapılmasını istemektedirler. Öğretmenlerin bu yöndeki isteği ayrıca seminer dönemlerini işaret etmektedir (EARGED, 2006; Gökmenoğlu, 2012). Baş ve Nural (2023) çalışmalarında hizmet içi eğitimlerin öğretime ara verilen dönemlerde yapılması; Clipa ve İgnat (2010), tatil dönemlerinde ve ara tatillerde yapılması; Cemaloğlu vd. (2019), seminer dönemi gibi öğretmenlerin yoğun ve yorgun olmadıkları dönemlerde düzenlenmesi; Gökdere ve Çepni

(2004) öğretim süreci dışında ve günün değişen saatlerinde gerçekleştirilmesi; Elçiçek ve Yaşar (2016), öğretmenlere hizmet içi eğitim alabilecekleri zaman için alternatifler sunulması; İlğan (2021) mesai saatleri içerisinde zaman ayrılması; Özen (2006) öğretimi aksatmayacak aynı zamanda öğrenme veriminin yüksek olduğu saatlerin tercih edilmesi sonuçlarına varmışlardır. Karagiorgi ve Symeou'nun (2007) araştırma bulguları, eğitim zamanının eğitime katılımı belirleyen faktörlerden biri olduğunu ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin mesai zamanı içinde yapılması yönünde görüş sahibi olduklarını göstermektedir. Arslan'ın (2021) çalışmasında ise öğretmenlerin mesai dışında ya da tatil olarak düşünülen zamanlarda hizmet içi eğitimlere katılmak istememeleri, buna karşın öğretim faaliyetleri sürerken eğitimlere katılmalarının öğretimi aksatması; eğitim faaliyetlerinin önemli görülerek bakanlık ya da il müdürlüklerince öğretim faaliyetleri sürerken yapılacak şekilde planlanması ancak okul müdürlerinin bu eğitimlere katılımı öğretimin aksayacağı kaygısıyla reddetmesi süreçteki çelişkiler olarak belirtilmiştir. Görüldüğü üzere “uygun” zaman seçimi için tek, her duruma uygun ve bu konu ile ilgili her endişeyi giderecek bir kriter bulmak oldukça zordur. Bu çalışmada her duruma uyacak bir kriter belirlenememiş olsa da uygun durumları sağlayacak kriter ve seçenekler ifade edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada hizmet içi eğitimin yapılacağı zamanın yanında eğitime ayrılan süre ile ilgili de sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitime ayrılan sürenin belirlenen eğitim hedeflerini gerçekleştirebilecek yeterlikte olması; mesleki gelişimi sağlamaya yetecek aynı zamanda ilgi ve motivasyonu korumayı sağlayacak uzunlukta olması gerektiği ifade edilmiştir. Karagiorgi ve Symeou'nun (2007) çalışma bulguları eğitim süresinin eğitime katılımı belirleyen etkenlerden biri olduğunu göstermektedir. Kala vd.'nin (2019) çalışmasında katılımcı akademisyenlerin Türkiye'de gerçekleştirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin sürelerini yetersiz buldukları görülmektedir. YÖK'ün (1994; Kayabaş, 2008'den) çalışmasında ise eğitime ayrılan sürenin eğitim deneyiminin sürekliliğine imkân vermesi gerektiği belirtilmiştir. Buna göre çalışma sonuçlarının eğitimin süresi ile ilgili kriterler sağladığı söylenebilir.

Hizmet içi eğitim verilecek grupların kalabalık oluşu öğretmen hizmet içi eğitiminin sorunlarından biri olarak görülmektedir (Ekinci ve Yıldırım, 2009; Öztaşkın, 2010; Çetin, 2019). Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin büyük grup ve bireysel modellerin yanı sıra küçük gruplarla uygulamalı olarak da yapılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir (MEB,2010). Bu

çalışmada katılımcı sayısı ile ilgili temel ölçüt “etkili ve verimli öğrenmeye uygun olması” olarak ifade edilmiş, kursiyer sayısına karar verilirken eğitim içeriği ve niteliğinin, ortamın fiziki koşullarının dikkate alınması ve katılımcı sayısının eğitim yöntemlerinin çeşitlendirilmesine elverişli olması alt ölçütleri de sunulmuştur.

5.2. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Eğitimcilerin Seçimi Standart Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü Delphi turu sonunda “hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin seçimi” olarak oluşturulan standart alanı (standart alanı 2), 4 standart maddesiyle bu maddelere ait toplamda 10 standart göstergesinden meydana gelmiştir.

Çalışmada hizmet içi eğitimi verecek eğitimcilerle ilgili en çok vurgulanan özelliğın verilecek eğitim alanıyla ilgili “uzmanlık” olduğu görölmektedir. Bunun yanında yetişkin eğitimi konusunda bilgi sahibi olma; eğitimin içeriğine uygun yöntem ve teknikleri seçip kullanabilecek bilgi ve yeterliğe sahip olma ve öğretmen eğitimi konusunda uzmanlık ya da deneyim sahibi olma özellikleri de eğitimcilerde aranacak özellikler olarak belirlenmiştir. Uzman sayılacak eğitimciler; alan uzmanı akademisyenler, verilecek eğitim alanında deneyim, bilgi ve yeterliğe sahip öğretmenler ve verilecek eğitim alanında bakanlıkça kabul edilen sertifikaya sahip olan uzmanlar olarak ifade edilmiştir. Üçüncü Delphi turu sonunda eğitim alanında bakanlıkça kabul edilen sertifikaya sahip olan uzmanların hizmet içi eğitimlerde eğitimci olması görüşü kabul edilmemiş; ilgili madde üçüncü tur sonunda kabul edilmeyen tek madde olarak standartlar taslağından çıkarılmıştır. Sertifikalı uzmanların öğretmen hizmet içi eğitiminde görev alabilecek eğitimciler olarak kabul edilememesinin nedenleri olarak sertifikalar konusunda belirli bir standardizasyon ya da akreditasyonun olmayışı, öğretmen eğitiminin uzmanlık ve itina isteyen bir alan olması gösterilebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen eğitiminde eğitimcilerle ilgili; eğitimcilerin niteliğinin yetersizliği ve iletişim sorunlarının olması (Kala vd., 2019), eğitimcilerin alanlarında yetersiz ve hazırlıksız olmaları (Özen, 2006), eğitimcilerin niteliksiz olarak görölmelerinin eğitimin verimsiz görölmesine neden olması (Yalçın İncik ve Akbay, 2018), eğitimcilerin büyük çoğunluğunun yetişkin eğitimi hakkında bilgi sahibi olmamaları (Özoğlu, 2010), hizmet içi eğitime katılan öğretim görevlilerinin alanlarında yeterince uzman olmamaları, seçim ve görevlendirilmelerinde sorun olması (EARGED, 2006) gibi sorunların belirlendiği

görülmektedir. Çalışmalarda ayrıca eğitimci özellikleri olarak; kursiyerlerin eğitim ihtiyaçları, tecrübeleri ve çalışma ortamları hakkında bilgi sahibi olmaları, kendi uzmanlık alanlarında derslere girmeleri, yetişkin eğitimi konusunda bilgi sahibi olmaları (Boydak Özkan ve Dikici, 2001; Aydın, 2010;); konu alanında uzman ve iletişim becerilerinde ve bilgi aktarmada başarılı olmaları (Cemaloğlu vd., 2018); eğitim verdiği konuda uzmanlığa, etkili iletişim becerisine, öğretim ilke ve yöntemleri bilgisine sahip akademisyenler olmaları (Yalçın İncik ve Akbay, 2018) ve uzman akademisyenlerin görevlendirilmesi (Aydın, 2010; Gökmenoğlu, 2012; Baş ve Nural, 2023) sıralanmaktadır. Karagiorgi ve Symeou (2007) çalışmalarında eğitimci faktörünün eğitime katılımı etkileyen bir unsur olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Arslan'ın (2021) çalışmasında eğitim görevlisinin yetkinliği, katılımcıların çoğu tarafından hizmet içi eğitimlerin niteliğini etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak vurgulanmıştır. Bu niteliği artırmada gerek eğitici eğitimleri ile yetiştirilen eğitimcilerin gerekse alanlarında uzman eğitimcilerin etkililiklerinin izlenerek eğitimler için görevlendirilmeleri önerilmiştir. Tüm bu sayılanlardan hareketle çalışmada, eğitici niteliklerine yönelik alanyazında vurgulanan özelliklere paralel niteliklerin ölçütler olarak belirlendiği söylenebilir.

5.3. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Uygulanacak Programın Özellikleri Standart Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü Delphi turu sonunda “hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında uygulanacak programın özellikleri” olarak oluşturulan standart alanı (standart alanı 3), 5 standart maddesiyle bu maddelere ait toplamda 24 standart göstergesinden meydana gelmiştir.

Etkili ve sürdürülebilir hizmet içi eğitim çalışmaları için planlama süreci dikkatli bir şekilde yürütülmeli, program geliştirme sürecine benzer olarak sistematik bir şekilde planlanmalı (Ayvaz Tuncel ve Çobanoğlu, 2018); hizmet içi eğitime ilişkin program geliştirme çalışmaları, gerçek ihtiyaçlara yönelik olmalıdır (Aydın, 2010). Bu sebeple ihtiyaçların dikkatle analiz edilmesi, bu ihtiyaçlar doğrultusunda hedeflerin belirlenmesi (Ayvaz Tuncel ve Çobanoğlu, 2018), belirlenen hedeflerinin açıkça belirtilmesi ve eğitim süresi boyunca yeri geldiğinde hatırlatılması önemlidir (Boydak Özkan ve Dikici, 2001). Program hedefleri, katılımcıların göstermesi gereken performansı tanımlarken aynı zamanda programın etkililiğinin ölçülmesi için rehberlik sağlar (Aydın, 2021). Bu hedefler belirlenirken bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal alandaki gelişmelerin dikkate alınması sürecin

önemli ilkelerinden biridir. Dolayısıyla bu ilkenin hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerine yönelik program çalışmalarında da dikkate alınması önemlidir. Ancak hizmet içi eğitime yönelik yapı ve süreçlerin eğitim literatüründeki gelişmeler doğrultusunda yenilenmesi ve değişmesi gerekirken hizmet içi eğitim çalışmalarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde mesleki gelişim alanındaki bilimsel çalışmaların sonuçlarının göz ardı edildiği görülmektedir (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Ayrıca, hedefler yalnızca etkililiğin ölçülmesinde değil, içerik ve öğrenme- öğretme süreci için de rehber niteliğinde olduğundan; hedefler ekseninde ilerleyen süreçte içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin de birbirleriyle tutarlı olması beklenir. Çalışma bulgularının, “hizmet içi eğitim programlarının program geliştirme ilkeleri çerçevesinde hazırlanması” standart maddesi ve göstergelerinin ilgili alanyazında belirtilen bu bulgularla örtüştüğü ve bu standart maddesinin alanyazındaki bu bulguları temsil eden ölçütler sağladığı söylenebilir.

Öğretmenin mesleki gelişimi, hizmet öncesi dönemde başlayan ve sürekli mesleki gelişim- hizmet içi eğitim ile meslek hayatı boyunca devam eden bir süreçtir (Day, 1999). Hizmet içi eğitimin hedeflerinden birinin de hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan eksikliklerin giderilmesi olduğu göz önüne alındığında (Gültekin ve Çubukçu, 2008; Kayabaş, 2008; İlğan, 2021;), programın bu amaca hizmet eder nitelikte hazırlanması ve hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin birbirlerini tamamlayıcı ve biçimlendirici şekilde oluşturulması gerekmektedir (Budak ve Demirel, 2003). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri hem hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede ders içeriklerinin oluşturulmasında hem de hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik çalışmaların planlanmasında temel referans kaynağı olma özelliği taşımaktadır (Can, 2019). Alanyazında ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim yoluyla sınıflarındaki günlük işleyişe yönelik somut ve işlevsel bilgileri elde etme beklentisinde oldukları bu nedenle mesleki gelişime yönelik programların öğretmenlerin günlük okul faaliyetleriyle örtüşmesi ve yaşadıkları zorluklarla baş etmelerine yardımcı olması gerektiği, vurgulanmakta (Öztaşkın, 2010; Yalçın İncik ve Akbay, 2018; Doğan vd., 2023), sayılan bu ihtiyaçları karşılamayan hizmet içi eğitim programlarının istenen verimi sağlayamayacağı belirtilmektedir (Guskey, 2002; Gültekin ve Çubukçu, 2008). Çalışma bulgularının, “hizmet içi öğretmen eğitimi programının, mesleki gelişime odaklanan bütüncül bir yaklaşıma sahip olması” standart maddesi ve göstergeleri ile alanyazında yer alan bu tespitlerin paralel olduğu görülmektedir.

Hizmet içi eğitim çalışmalarının hedefine ulaşması için ihtiyaçların belirlenmiş olması kadar bu ihtiyaçlara gerçek anlamda cevap verecek hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi de önemlidir. Bu programların birincil olarak öğretmenlik mesleği ile ilgili alan ve yöntem bilgisiyle, eğitim alanında gerçekleşen yenilik ve değişimlere yönelik ihtiyaçlara cevap vermesi, bunun yanında da genel kültür ve kişisel gelişim ihtiyaçlarını da karşılayabilmesi gerekmektedir. Boydak Özkan ve Dikici'ye (2001) göre, hizmet içi eğitim kursları ihtiyacı karşılayacak yeterlikte olmalıdır; ihtiyaca cevap veremeyen çalışmalar zaman ve emek kaybına yol açmaktadır. Özen (2005; Sıcak ve Parmaksız, 2016'dan), çalışmada, hizmet içi eğitim programlarının ihtiyaçların belirlenerek ve belirlenen bu ihtiyaçları karşılayacak biçimde hazırlanmasının kaliteyi artıracaklarını ifade etmiştir. Programın niteliğini artıran diğer bir faktörün ise program içeriğinin güncel bilgilerden oluşması olarak ifade edilebilir (Ayvaz Tuncel ve Çobanoğlu, 2018).

İlgili alan yazın incelendiğinde içeriğin kazandırılmasında teorisinin aktarılmasının yanı sıra uygulamaya da yer verilmesi gerektiği görülmekte (Posnanski, 2002; Öztaşkın, 2010; Camuzcu ve Duruhan, 2011; Baykan ve Oktay, 2016; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Çetin, 2019; Doğan vd., 2023); uygulamaya dayalı eğitimlerin öğretmenlerce tercih edildiği ve eğitime yönelik memnuniyetlerini artırdığı (Baykan ve Oktay, 2016); hizmet içi eğitim programlarının etkili olabilmesi için teori ve uygulama birlikteliğinin sağlandığı eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği (Kala vd., 2019) belirtilmektedir. Bunun yanında, programın hedeflediği bilgi ve becerilerin katılımcıların öğrenmelerini kolaylaştırıcı yöntem-teknik ve araç-gereç kullanılarak kazandırılması (Çetin, 2019) ve bunların günün koşullarına uygun olması da hedeflere ulaşılması yönünden önemlidir (Boydak Özkan ve Dikici, 2001). “İçeriğin aktif katılımı sağlayacak etkili yöntem ve tekniklerin kullanımıyla sunulması” olarak ifade edilen standart maddesi ve göstergelerinin sayılan bu bulgularla desteklendiği görülmektedir

5.4. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Yapıldığı Yer Standart Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü Delphi turu sonunda “hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yer” olarak oluşturulan standart alanı (standart alanı 4), 1 standart maddesiyle bu maddeye ait 7 standart göstergesinden meydana gelmiştir.

Hizmet içi öğretmen eğitimlerinin yapıldığı yerin özellikleri, eğitimin niteliğini etkileyen faktörlerden biridir. Eğitim yapıldığı yer, eğitime katılımı belirleyen unsurlar arasında yer almakta (Karagiorgi ve Symeou, 2007); eğitimin verildiği bina ve araç gereçlerin iyi bir şekilde organize edilmemesi hizmet içi eğitimin etkinliğinin azalmasına neden olmaktadır (Boydak Özkan ve Dikici, 2001; Çetin Talan ve Demir, 2024). Çalışmada eğitim yerinin özellikleri olarak, çalışmaların amacına uygun nitelikte olması; büyüklük, ısı, ışık, havalandırma, ses iletimi, ses yalıtımı gibi nitelikler açısından uygun fiziksel koşullara sahip olması; katılımcıların tuvalet, yeme-içme, dinlenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlikte olması; eğitimin özelliğine göre gerekli eğitsel ve teknolojik donanımına sahip olması; hem teorik hem de uygulamalı eğitime uygun alt yapı ve donanımına sahip olması; yetişkin öğrenmesine uygun özellikler taşıması kriterleri “hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yerin eğitim için uygun özellikler taşıması” başlığı altında ifade edilmiştir. Alanyazındaki çalışmalar, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü yerlerin yönetici ve öğretmenlerin bütün ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olması gerektiğini (Ayvaz Tuncel ve Çobanoğlu, 2018; Çetin, 2019; Kayabaş, 2008; EARGED, 2008; Özaşkın, 2010); buna karşın hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü yerlerin fiziksel koşullarının uygun olmadığını (Özen, 2006; MEB, 2010; Ergin vd., 2012; Kala vd., 2019; Kaya, 2022); yetişkin öğrenmesine uygun özellikler taşımadığını (EARGED, 2006) göstermektedir. Çalışmanın hizmet içi eğitimlerin yapıldığı yer ile ilgili bulgularının literatürle örtüştüğü görülmektedir. Çalışma kapsamında belirlenen standart göstergelerinin hizmet içi eğitimlerin yapıldığı yerlerin taşıması gereken fiziksel koşulları kapsamlı olarak betimlediği ve eğitim yerlerinin belirlenmesinde ölçüt sağlayacağı söylenebilir.

5.5. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Uygulanması Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü Delphi turu sonunda “hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının uygulanması” olarak oluşturulan standart alanı (standart alanı 5), 1 standart maddesiyle bu maddeye ait 7 standart göstergesinden meydana gelmiştir.

Çalışma bulguları, hizmet içi eğitim çalışmalarının uygulanmasına yönelik olarak kapsamından bağımsız tüm çalışmalara uygulanabilecek ölçütler ortaya koymaktadır. Bu ölçütler eğitim sürecini kolaylaştırıcı ve öğretmenleri eğitime katılmayı teşvik edici unsurlar olarak özetlenmiş ve bu şekilde standart ifadesine dönüştürülmüştür. Eğitim alan kitlenin

yetişkinler olması nedeniyle eğitim ortamının andragoji ilkelerine uygun olarak oluşturularak katılımcı- eğitici ve katılımcı- katılımcı etkileşiminin sağlandığı eğitim ortamlarının sağlanması önem taşımaktadır (Bümen vd., 2012). Yetişkin öğrenenler, öğrenme ortamlarına geçmiş bilgileri, tecrübeleri ve çoğu zaman da ön yargıları ile gelmektedirler ve bunların eğitim ortamında dikkate alınmasını, saygı görmeyi, rahat iletişim kurabilmeyi ve fikirlerini ifade edebilecekleri bir ortamda bulunmayı istemektedirler Eğitim ortamının bu hususlar dikkate alınarak oluşturulması onların ortamda kalma isteklerine, öğrenme istek ve motivasyonlarına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Aydın, 2021). Örneğin eğitime katılan öğretmenlerin eğitim programı ile ilgili görüşlerinin alınması, görüşlerinin yer aldığı bir programa devam etme fikri ile daha yüksek başarı elde etme için daha çok çaba göstermelerini sağlayabilmektedir (Boydak Özcan ve Dikici, 2001). Benzer şekilde eğitimler süresince katılımcı öğretmenlerin mesleki deneyimlerine değer verilerek karar alma süreçlerine etkin olarak katılımlarının sağlanması sürdürülen mesleki gelişim programını etkili kılan faktörler arasında yer almaktadır (Berman ve McLaughlin, 1978'e atfen Yalçın vd., 2018).

Öğretmenlerin eğitimin hedefleri, işlenecek konu başlıkları, ders süreleri, değerlendirme gibi tüm bileşenler ve süreç hakkında bilgilendirilmesi; teorik bilgilerin ve okula döndüklerinde kullanabilecekleri örnek materyallerin sağlanması ve edindikleri bilgileri derinleştirebilmeleri için başvurabilecekleri kaynaklar hakkında rehberlik edilmesi eğitim sürecinde yer alması gereken uygulamalar olarak çalışma bulgularına yansımıştır. Boydak Özcan ve Dikici' ye (2001) göre eğitim çalışmasının amaçları belli olmalı ve katılımcılar ile de paylaşılmalı, çalışma sonunda edinilen bilgilerin eğitim- öğretim ortamında nasıl kullanılacağı belirtilmelidir. Gökmenoğlu'nun çalışmasında (2012), öğretmenlerin eğitim içeriğinin gerektiği materyal ve kaynakların önceden duyurulması yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. EARGED' in (2006) çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine ilişkin “eğitimin konusuyla ilgili yeterli materyal sağlanması” yönünde önerilerde bulundukları görülmektedir. Öneriler arasında ayrıca “hizmet içi eğitimlerin ciddi ve verimli olması sağlanmalıdır” önerisi yer almaktadır. Yalçın İncik ve Akbay (2018) ve Kala vd.'nin (2019) çalışmalarında ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerini “formalite” olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada “katılımcıların eğitime fiilen katılımlarını ve devamlarını sağlayıcı tedbirlerin alınması” olarak ifade edilen standart göstergesinin yukarıda belirtilen çalışmaların bulgularıyla paralel olarak, hizmet içi eğitim çalışmalarının

verim ve ciddiyetini artırmak, “formalite” algısını değiştirebilmek üzere ifade edilmiş olduğu söylenebilir.

Günümüzde eğitim yaklaşımlarının ve olanaklarının çeşitlenmesi, bu çeşitliliğe uygun mesleki gelişim fırsatları sunulması için imkân sağlamaktadır. Bu imkanlar yüz yüze çalışmaya yönelik olduğu kadar çevrim içi platformlar ve web üzerinden gerçekleştirilen seminerler gibi uzaktan çalışmaları da kapsamaktadır. Çalışmada ulaşılan “katılımcılara hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim fırsatlarının ve seçeneklerinin sunulması” bulgusu bu anlayışı yansıtmaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde de yüz yüze eğitimlerin yanı sıra uzaktan eğitim seçeneklerinin sunulması yönünde bulgular olduğu (EARGED, 2006; EARGED, 2008; MEB, 2010; Bümen vd., 2012; Can, 2019; Sarı ve Nayır, 2020; Doğan vd., 2023) ve bu bulgunun alanyazınla benzer olduğu görülmektedir. Ancak çalışmaların yüz yüze veya uzaktan olarak sınıflandırılmadan önce eğitim programlarının dikkatle incelenmesi ve çalışmaların amacına ulaşabilmesi için yüz yüze- uzaktan ayrımının titizlikle yapılması gerekmektedir (MEB, 2010). Arslan’ın (2021) çalışmasında katılımcı görüşlerinin uzaktan eğitim seçeneğinin her zaman uygun olmadığı, genel bilgilendirme içeren eğitimler ve kuramsal bilgi aktarımına yönelik eğitimler için uygun olabileceğini işaret ettiği görülmektedir. Günel ve Tanrıverdi (2014) çalışmalarında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin son yıllarda yüz-yüze formatından uzaklaşması ve uzaktan eğitim formatına doğru yapılanmadaki artışın öğretmeni eğitimde pasif dinleyici konumuna taşıdığını belirterek bunu, hizmet içi öğretmen eğitimi politikalarımızın zayıflığının yansıması olarak ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında tamamen içerik izleme ve dinlemeye yönelik, pasif dinleyici olmaya yönelten uzaktan eğitim etkinlikleri yerine ters yüz edilmiş eğitim modeli gibi modeller yoluyla teknoloji ve web araçlarının kullanımının hizmet içi eğitimlere entegre edilmesi ve uzaktan eğitim seçeneklerinin bu yapı çerçevesinde öğretmenin daha aktif olacağı bir yapıda sunulması en doğru yaklaşım olarak görülmektedir.

5.6. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Değerlendirilmesi Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü Delphi turu sonunda “hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının değerlendirilmesi” olarak oluşturulan standart alanı (standart alanı 6), 2 standart maddesiyle bu maddeye ait 11 standart göstergesinden meydana gelmiştir.

Çalışma bulguları, iki standart maddesi altında hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi ve katılımcıların değerlendirilmesini işaret etmektedir. Program geliştirme ilke ve adımları dikkate alınarak hazırlanmış bir hizmet içi eğitim programının, değerlendirme ögesini de içermesi gerekir. Eğitim programının değerlendirilmesi, çeşitli ölçme araçları ile programın etkililiği hakkında veri toplama, ölçütlerle kıyaslama yorumlama ve etkililik hakkında karar verme sürecini işaret eder. Diğer yandan katılımcıların da eğitim öncesinde, süreçte ve program sonunda değerlendirilmeleri bireysel olarak kazanımlara ulaşma düzeylerini tespit etmenin yanında programın etkililiği hakkında da veri sağlar (Demirel, 2014; Akpınar, 2017). Başka bir deyişle, hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirilmesi, eğitim faaliyetinin amacına ulaşip ulaşmadığının (Öztaşkın, 2019) ve faaliyetin aksayan yönlerinin belirlenmesinde önemlidir (Yalçın İncik ve Akbay, 2018); eğitim süreci ve eğitimin etkileriyle ilgili rasyonel ve güvenilir kararlara ulaşmada önemli bilgiler sağlar (Guskey, 2000). Buna göre bütün hizmet içi eğitim programları sistematik ve planlı olarak yapılan bir değerlendirme bileşenine sahip olmalıdır (YÖK, 1994’e atfen Kayabaş, 2008). İlgili diğer araştırmaların da hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik değerlendirme çalışmalarının gerekliliğini vurguladığı görülmektedir (Şahin, 1999; Boydak vd., 2001; EARGED, 2008; Bümen, vd. 2012; Çetin, 2019). Aydın’a (2010) göre bu değerlendirmeler programın değerlendirilmesi ve başarının değerlendirilmesiyle sınırlı kalmamalı ön değerlendirme, ara değerlendirme ve son değerlendirmeler yoluyla öğrenmenin değerlendirilmesini ve ayrıca katılımcıların öğrendiklerini ne derece uyguladıklarını ifade eden “transfer” değerlendirmesini de içermelidir. Buna göre katılımcıların değerlendirilmesine yönelik olarak; “katılımcıların hizmet içi eğitim çalışması öncesinde tanılayıcı değerlendirmelerinin yapılması”, “katılımcıların eğitim sürecinde değerlendirilmesi”, “katılımcıların eğitim sonunda değerlendirilmesi” ve “katılımcılara izleme değerlendirmesi yapılması” olarak ifade edilen çalışma bulgularının alanyazındaki bu bulgularla paralel olduğu görülmektedir.

Çalışmada ayrıca gerek katılımcıların gerekse programın değerlendirilmesinin “çoklu ölçme değerlendirme yöntemleri ile yapılması” bulgusuna ulaşılmıştır. Arslan’ın (2021), çalışmasında hizmet içi eğitimler sonrasında yapılan değerlendirme anketlerinin ve kurs sonu sınavlarının eğitimin etkililiğini objektif olarak ortaya koymada yeterli olamadığı; durumun daha sağlıklı olarak ortaya konulabilmesi için öğretmen davranışlarındaki değişimi ve bu değişimin, verilen eğitimin niteliği üzerinde oluşturduğu etkiyi belirlemeye yönelik izleme değerlendirmelerinin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bümen vd., (2012),

eğitimler sonrası katılımcıların doldurduğu memnuniyet anketlerine dayanan değerlendirmelerin faaliyetlerin değerlendirilmesi için yeterli olmadığını ifade etmektedirler. MEB'in (2010) gerçekleştirdiği hizmet içi eğitimin yeniden yapılandırılması çalıştayında da hizmet içi eğitim çalışmaları sonunda değerlendirme amaçlı yapılan kurs sonu sınavların işlevsel olmadığı, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verilmediği şeklinde benzer tespitlere yer verilmiştir. Buna göre çalışma bulgusunun alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Taymaz vd. 'ne (1997) göre hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik izleme- değerlendirme sürecinin bilimsel esaslar çerçevesinde yürütülmemesi, bu faaliyetlerin etkinlik seviyesinin belirlenmesini zorlaştıran bir faktördür. Çalışma bulguları bu görüşe paralel olarak değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının bilimsel geçerliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Görüldüğü üzere, çalışmada ulaşılan hizmet içi eğitimin değerlendirilmesine yönelik bulguların alanyazınla uyumlu olduğu ve alanyazında ifade edilen tespitlere yönelik kriterler sunduğu söylenebilir.

5.7. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Kıymetlendirilmesi Standart Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü Delphi turu sonunda “hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının kıymetlendirilmesi” olarak oluşturulan standart alanı (standart alanı 7), 1 standart maddesiyle bu maddeye ait 3 standart göstergesinden meydana gelmiştir.

Çalışmada hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına katılımı teşvik etmek, öğretmenlerin katılım için istek ve motivasyonlarını artırmak üzere katılımı kıymetlendirecek uygulamaların gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu uygulamalar; katılımın sertifikalandırılması, katılımın özlük haklarına ve kariyer ilerlemesine etki etmesi olarak ifade edilmiştir.

Günümüz öğretmenlerinden kendi mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik tutumlar sergilemeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin bunu gerçekleştirebilmek için içsel motivasyon kaynakları ile hareket etmeleri mesleki gelişim açısından en geçerli yol olsa da; yeterli ya da gerekli içsel motivasyonun olmadığı durumlarda dışsal motivasyon kaynakları önem kazanmaktadır. Yamagata-Lynch ve Haudenschild (2006) çalışmalarında, içsel

motivasyon ve dışsal motivasyon kaynaklarını inceleyerek; terfi, maaş artışı gibi ödül sistemlerinin dışsal motivasyon kaynağı olarak işlev gördüğünü ortaya koymuşlardır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak etkinliklerin; katılımın özlük haklarına yansıtılması, kademe-derece ilerlemesi, ücret artışı, atamada öncelik gibi katılımı teşvik edecek uygulamalarla desteklenmesine vurgu yapan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Şahin, 1999; Budak ve Demirel, 2003; EARGED, 2006; EARGED, 2008; MEB, 2010; Bümen, 2010; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Çetin, 2009; Baş ve Nural, 2023). Çalışma bulgularının ve bu alanla ilgili oluşturulan standart ve göstergelerin alanyazınla paralel olduğu ve alanda vurgulanan hususlar için ölçüt sağlayabileceği görülmektedir.

5.8. Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının İzlenmesi Standart Alanına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü Delphi turu sonunda “hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının izlenmesi” olarak oluşturulan standart alanı (standart alanı 8), 3 standart maddesiyle bu maddeye ait 7 standart göstergesinden meydana gelmiştir.

Çalışma bulguları hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin izlenmesi, uygulamalara yansıma düzeyinin belirlenmesi ve çalışmaların sürdürülebilirliğinin sağlanması olarak ifade edilebilecek üç başlıkta standart maddeleri olarak ifade edilmiştir. Çalışmaların etkisinin izlenmesi, değerlendirme faaliyetlerinin devamı olarak ele alınabilir. Kala vd. (2019) çalışmasında akademisyen katılımcıların, hizmet içi eğitimler sonrasında bu eğitimlerin öğretmen uygulamalarına yansıma durumunu belirlemeye yönelik izleme çalışmalarının yapılması ve sahada öğretmenlere destek sağlanması yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Yalnızca programın ve katılımcıların başarısının değerlendirilmesi ya da katılımcı memnuniyetini belirlemeye yönelik araştırmaların, hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitim çalışmasının etkililiğini belirlemede yeterli olmadığı görülmektedir (MEB, 2010; Bümen vd., 2012). Arslan'ın (2021) çalışmasında tutum ve davranışlarda değişikliği hedefleyen eğitimlerin etkililiğini belirlemek için eğitim sonrası uygulanan anketlerin yeterli olmadığı, eğitim sonrasında katılımcıların izlenmesine yönelik uygulamalara ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Günel ve Tanrıverdi (2014), yurt dışında hizmet içi eğitim anlayışını yapılandırmaya yönelik eğitim politikalarının bu eğitimlere yönelik yapılan değerlendirmelerde görülen olumlu durumlar kadar olumsuz

durumların da dikkate alınarak oluşturulduğunu, ancak Türkiye’deki durumun bu uygulamalardan çok uzak olduğunu; eğitimlerin olumlu ya da olumsuz bileşenlerinin belirlenmesine yönelik bilimsel değerlendirmelerin yapılmadığını ifade etmektedir. Boydak Özan ve Dikici (2001), hizmet içi eğitim çalışmalarının sonuçlarının analiz edilerek raporlaştırılması gerektiğini belirtmektedir. Yurt dışındaki uygulamalarda; geçmiş deneyimlerden çıkarılan sonuçlar ve analizler dikkate alınmaktadır; bu durum yapılan mesleki gelişim çalışmalarının veriye dayalı olarak yapılandırıldığını ve mesleki gelişimle ilgili kurumsal hafızanın oluşturulduğunu göstermektedir. Türkiye’de ise izleme çalışmalarının olmayışı, yalnızca öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlere ilişkin düşüncelerinin alınması şeklinde gerçekleştirilen değerlendirme çalışmaları, düzenlenen çalışmaların sürdürülebilirliğine katkı sağlamamaktadır (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Alanyazında yer alan tüm bu değerlendirmeler yapılan hizmet içi eğitim çalışmaları için daha kapsamlı değerlendirme ve izleme çalışmalarına ve bu çalışmaların sonuçlarından oluşturularak düzenlenecek çalışmalara rehberlik sağlayacak “veri hafızasına” ihtiyaç duyulduğunu gösterir niteliktedir. Çalışma bulgularının da ilgili araştırmalarda yer alan bu tespitlerle örtüştüğü özellikle “daha etkili hizmet içi eğitim programları düzenlemek ve sürdürmek amacıyla objektif bir veri bankası oluşturulması” şeklinde ifade edilen standart göstergesinin bu duruma işaret ettiği görülmektedir.

6. STANDART TEMELLİ HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ MODELİ

Araştırma kapsamında elde edilen hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik standartlar ve yapılan alan yazın incelemesi çerçevesinde geliştirilen hizmet içi eğitim modeli önerisi aşağıda yer almaktadır:

6.1. Modelin Tanıtımı

Önerilen hizmet içi eğitim modeli, bu çalışma kapsamında yürütülen Delphi çalışması ile belirlenmiş hizmet içi öğretmen eğitimi standartlarını temel almaktadır. Bu standartlar, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının tüm bileşenlerine ve sürece ilişkin olarak ortaya konmuştur.

Model, öncelikle hizmet içi eğitim çalışmalarına kalite standartları getirmeyi; ayrıca Türk hizmet içi öğretmen yetiştirme sisteminin merkeziyetçi yapısıyla yerelde ve okulda gerçekleşen mesleki eğitim çalışmalarına doğru evrilen dünyadaki güncel hizmet içi eğitim anlayışının işlevsel yönlerini birleştirmeyi hedeflemektedir. Modelde Türk hizmet içi öğretmen yetiştirme sisteminin teşkilat yapısında köklü değişiklikler gerektiren önerilerden kaçınılmış, mevcut sistem ek yapılarla genişletilerek model kurgulanmıştır.

Modelin ilkeleri ve varsayımları aşağıda yer almaktadır. Model “kurumsal yapı” ve “hizmet içi eğitim süreci ve işleyiş” olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Kurumsal yapı boyutunda modele ait teşkilat yapısı ve bu yapıya ait ögeler ve görevleri sunulmuştur. Hizmet içi eğitim süreci ve işleyiş boyutunda ise hizmet içi eğitim çalışmalarının taşınması gereken özellikler belirlenen kalite standartları çerçevesinde program geliştirme aşamalarını temel alan hazırlık-planlama, uygulama ve izleme-değerlendirme aşamaları üzerinden sunulmuştur.

6.2. Modelin İlkeleri

Önerilen hizmet içi eğitim modelinin ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Hizmet içi eğitim, sistematik bir girişimdir ve öğretmen mesleki gelişiminin önemli bir parçasıdır; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında, inanç ve

tutumlarında, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklik sağlamayı amaçlar.

- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ne kadar iyi verilmiş olursa olsun, onları kariyerleri boyunca karşılaştacakları tüm zorluklara hazırlamada, değişen öğretmenlik rolü ve çok yönlü hale gelen taleplerle baş etmede yeterli olmamaktadır. Hizmet içi eğitim, öğretmenlere değişen mesleki şartlara uyum ile mesleki gelişimi sağlama imkânları sunan ve kariyerleri boyunca devam eden bir süreçtir.
- Hizmet içi eğitim öğretmenin hem hakkı hem de mesleki sorumluluğudur. Bu nedenle -aday öğretmen eğitimleri gibi yapılması zorunluk arz edenler hariç olmak üzere- hizmet içi eğitim çalışmaları öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme olanağını tanıyacak yapı ve çeşitlikte; fırsat eşitliği sağlanarak, istekli her öğretmenin katılabileceği bir şekilde planlanır.
- Yetişkin öğrenmesine dair temel ilkelerin öğretmen hizmet içi eğitim faaliyetlerine uygulanması, öğretmenlerin yetişkin öğrenenler olarak genel özelliklerini tanıma, öğrenme durumlarını buna göre planlama ve düzenleme yolunda eğitimcilere rehberlik eder.
- Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları süreç olarak planlanır ve düzenli ve tekrarlanan çalışmalar halinde gerçekleştirilir. Çalışmalar ayrıca esnekliğe ve yeniden düzenlemeye olanak tanıyan bir yapıda sunulur.
- Etkili hizmet içi eğitim faaliyetleri, işe gömülü olarak tasarlanan hem içeriğe hem de içeriğin öğretime odaklanan; iş birliğine dayalı, aktif öğrenme ve iş birliği fırsatları sunan; geri bildirim mekanizmasına sahip, sürekli faaliyetlerdir. Merkezi ya da mahalli olarak hazırlanan tüm hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bu özellikleri taşıyacak şekilde planlanması esastır.
- Hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanır, hayata geçirilir ve değerlendirilirken öğretmen davranışlarında ya da uygulamalarında hizmet içi eğitim yoluyla gerçekleşmesi umulan değişikliklerin zaman alacağı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Modelin temelini oluşturan (bu araştırma kapsamında belirlenmiş olan) standartlar, MEB tarafından; bakanlık, milli eğitim müdürlükleri veya okul düzeyinde gerçekleştirilen ya da bakanlıkla yapılan iş birliği- anlaşma

kapsamında yükseköğretim kurumları, kamu kurum ve kuruluşları, özel kurum ve kuruluşlar, öğretmen dernek ya da vakıfları tarafından kurs- seminer modelinde düzenlenen hizmet içi eğitim- mesleki gelişim faaliyetlerine yöneliktir.

- Hizmet içi eğitim çalışmalarının kolay erişilebilirlik, uygun maliyet ve daha çok öğretmene ulaşabilme açılarından avantajlı olması nedeniyle ağırlıklı olarak mahalli düzeyde planlanarak yürütülmesi; mahalli olarak düzenlenen çalışmalarla eğitim ihtiyacının tam olarak karşılanamayacağı durumlar ile eğitici eğitimi gibi uzman yetiştirmeye yönelik eğitimlerin merkezi düzeyde gerçekleştirilmesi esastır.
- Bu hizmet içi eğitim modeli hem merkezi hem de mahalli olarak yürütülen hizmet içi eğitim çalışmaları için program geliştirme aşamalarını temel alan hazırlık-planlama, uygulama ve izleme-değerlendirme aşamalarından oluşur.

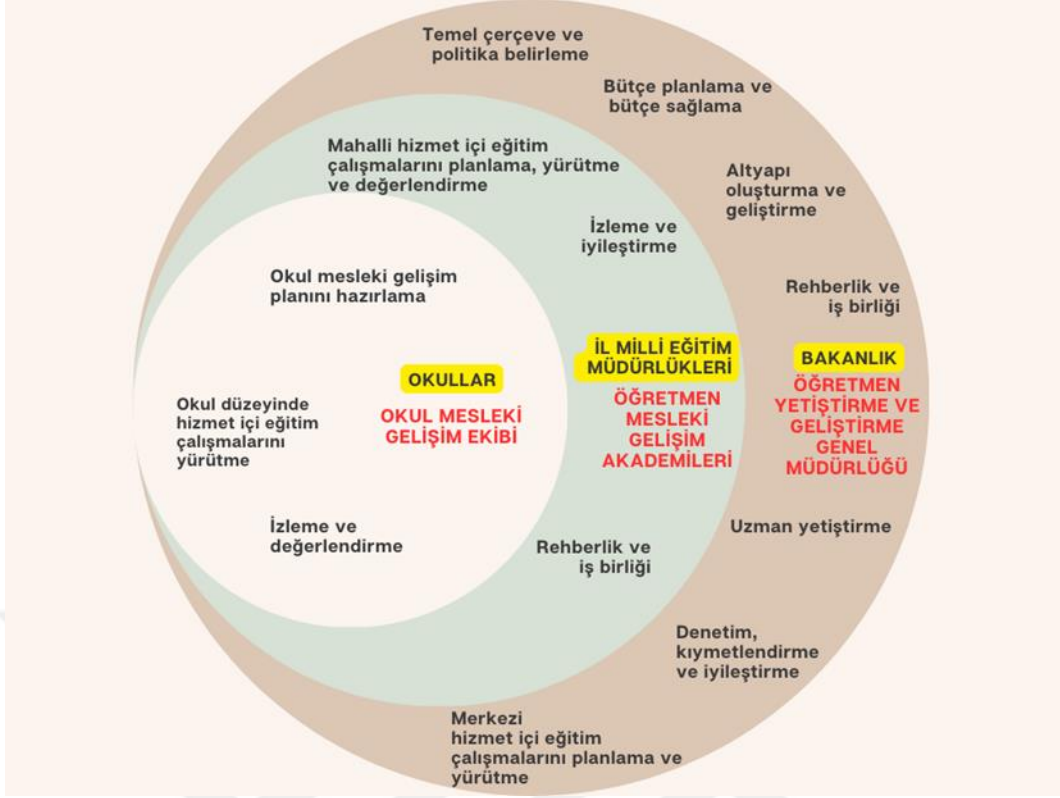
6.3. Modelin Varsayımları

Önerilen modelin geçerli ve uygulanabilir olması için;

- İhtiyaç duyulacak olan yasal mevzuata ilişkin değişikliklerin yapılacağı,
- İllerdeki Öğretmen Mesleki Gelişim Akademileri ve okullardaki Okul Mesleki Gelişim Ekibi yapılanmalarının oluşturulacağı varsayılmaktadır.

6.4. Modelin Kurumsal Yapısı

Önerilen modelde Türk hizmet içi eğitim sisteminin merkezi yapısı ile mevcut merkez ve taşra teşkilatı temel alınmış, il milli eğitim müdürlükleri ve okullar düzeyinde gerçekleştirilecek yeni yapılar da ortaya konulmuştur.



Şekil 6.1: Standart temelli hizmet içi eğitim modelinin kurumsal yapısı

6.4.1. Bakanlık Merkez Teşkilatı

Bakanlık merkez teşkilatında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili iş ve işlemler Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Modelde bu yapılanma için yeni veya ek bir yapı önerisi sunulmamış, mevcut yapı üzerinden bakanlık merkez teşkilatı görev ve sorumlulukları; *temel çerçeve ve politika belirleme, bütçe planlama ve bütçe sağlama, altyapı oluşturma ve geliştirme, rehberlik ve iş birliği, uzman yetiştirme, merkezi düzeydeki hizmet içi eğitim etkinliklerini planlama ve yürütme, denetim- kıymetlendirme ve iyileştirme* ana başlıkları altında aşağıda sıralanmıştır.

6.4.1.1. Temel Çerçeve ve Politika Belirleme

Bakanlık merkez teşkilatı,

- Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme politikaları, ulusal ve uluslararası düzeyde elde edilen verilere göre ülkenin eğitim alanında geldiği durum ve dünya

ölçeğinde mesleki gelişim-hizmet içi eğitim alanında yaşanan değişim ve gelişmeler doğrultusunda hizmet içi öğretmen yetiştirme politikasını, felsefesini ve genel hedeflerini belirler, temel çerçeveyi oluşturur.

- Merkezi veya mahalli olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinin belirlenen kalite standartlarına uygun biçimde yürütülmesi için gereken yasal çerçeveyi oluşturur.
- Yapılan iş birliği veya anlaşmalar kapsamında, bakanlık dışı hizmet içi eğitim sağlayıcılarına yönelik, belirlenen kalite standartlarını temel alan bir akreditasyon sistemi kurar.

6.4.1.2. Bütçe Planlama ve Bütçe Sağlama

Bakanlık merkez teşkilatı; merkezi veya mahalli olarak gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması; faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için gereken bina, eğitim materyali, uzaktan eğitim ağı gibi altyapı unsurlarının oluşturulması; öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için gereken bütçeyi planlar. Mahalli hizmet içi eğitim çalışmalarının yürütülmesi için il milli eğitim müdürlüklerine gerekli bütçeyi aktarır.

6.4.1.3. Altyapı Oluşturma ve Geliştirme

Bakanlık merkez teşkilatı,

- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin hedeflenen nitelikte gerçekleştirilebilmesine yönelik bina, materyal, uzaktan eğitim platformları gibi altyapı ihtiyaçlarını karşılamak üzere tüm illeri kapsayan çalışmalar yürütür. Var olan alt yapı unsurlarını günün şartlarına uygun olarak iyileştirir-geliştirir.
- İllerdeki hizmet içi eğitim çalışmalarını yürütmek üzere kurulacak “Öğretmen Mesleki Gelişim Akademileri”nin bina ve donanım ihtiyacını karşılamak üzere gerekli çalışmaları yürütür.

6.4.1.4. Rehberlik ve İş Birliği

Bakanlık merkez teşkilatı,

- Mahalli olarak yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması, hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, faaliyetlerin değerlendirilmesi ve izlenmesi için rehberlik çalışmaları yürütür. Ülke genelinde yürütülen ihtiyaç belirleme çalışmalarının sonuçlarını ve program önerilerini illere göndererek il hizmet içi eğitim planı için rehberlik sağlar.
- Hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenen genel hedefler ve kalite standartları doğrultusunda yürütülmesi için rehberlik çalışmaları yapar.
- Hizmet içi eğitimde çeşitliliğini sağlamak ve eğitim kapasitesini artırmak amacıyla yükseköğretim kurumları, kamu kurum ve kuruluşları, özel kurum ve kuruluşlar, öğretmen dernek ya da vakıfları ile iş birlikleri geliştirir ve akreditasyonlarını sağlar.

6.4.1.5. Uzman Yetiştirme

Bakanlık merkez teşkilatı,

- İllerde kurulan öğretmen mesleki gelişim akademilerinde hizmet içi eğitim çalışmalarının planlanmasından değerlendirilmesine tüm aşamalarında ihtiyaç duyulan uzmanların görevlerini, niteliklerini ve istihdam koşullarını belirler.
- İllerde kurulan öğretmen mesleki gelişim akademilerinde görev alacak uzmanların yetiştirilmesi için merkezi olarak verilecek uzman yetiştirme ve eğitici eğitimleri düzenler.

6.4.1.6. Merkezi Düzeydeki Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarını Planlama ve Yürütme

Bakanlık merkez teşkilatı,

- Yürütülen ihtiyaç analizi çalışmaları sonuçlarına göre merkezi olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarını planlar; bunları zorunlu olanlar ve isteğe bağlı olarak gerçekleştirilecek olanlar şeklinde sınıflandırarak duyurur.

- Merkezi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirme ve izleme çalışmalarını yürütür.

6.4.1.7. Denetim, Kıymetlendirme ve İyileştirme

Bakanlık merkez teşkilatı,

- Gerek merkezi gerekse mahalli tüm hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenen genel hedefler ve kalite standartları doğrultusunda gerçekleştirilmesi için denetim çalışmaları yürütür.
- Gerek merkezi gerekse mahalli tüm hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına katılan öğretmenlerin sonraki çalışmalara katılımlarını teşvik etmek, istek ve motivasyonlarını artırmak üzere katılımı kıymetlendirecek uygulamaları gerçekleştirir. Bu amaçla; öğretmenlerin başarıyla tamamladıkları hizmet içi eğitim çalışmalarını sertifikalandırılmasını sağlayarak bu çalışmaların kariyer ilerlemelerinde ve özlük haklarını iyileştirmede etkili olması için gereken düzenlemeleri yapar.
- Hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirilmesinden elde edilen verilere göre bu çalışmaları iyileştirecek düzenlemeleri gerçekleştirir.

6.4.2. İl Milli Eğitim Müdürlükleri

İllerde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili resmi iş ve işlemler İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki mevcut birim olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme birimlerince yürütülür. İl milli eğitim müdürlükleri bünyesinde; ildeki hizmet içi eğitim çalışmalarını planlamak, yürütmek, okulların mesleki çalışmalarına rehberlik sağlamak üzere Öğretmen Mesleki Gelişim Akademileri kurulur. Bu akademiler ayrıca, bakanlık altyapısı veya kurulacak il alt yapısı üzerinden oluşturulan dijital öğrenme platformu aracılığı ile öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunacak kaynak ve materyal paylaşımı da sağlarlar.

Öğretmen Mesleki Gelişim Akademilerinde, akademilerin görev alanlarında bulunan işleri yürütmek üzere istihdamın türü bakanlık merkez teşkilatı tarafından belirlenmek üzere uzmanlar istihdam edilir. İstihdamı sağlanacak uzmanların eğitim bilimleri alanında

lisansüstü eğitim derecesine ve merkez teşkilatınca belirtilecek sürede mesleki deneyime sahip olmaları, temel koşuldur. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen ve ya yönetici olarak çalışanlardan bu temel koşulları sağlayanlar Öğretmen Mesleki Gelişim Akademilerinde görev almak üzere başvuruda bulunabilirler. İller kendi uzman ihtiyaçlarına göre temel koşullara aykırı olmamak, objektif ve net olmak şartıyla ek koşullar belirleyebilirler. Başvurusu kabul edilenler, bu göreve özel olarak bakanlıkça düzenlenen uzman-eğitici eğitimlerini aldıktan sonra bu akademilerde uzman olarak görev alırlar. İlde görev yapan öğretmenlerden bir alan veya konu üzerinde merkezi düzeyde eğitici eğitimi almış olanlar da eğitim aldıkları konu ya da alanda eğitim vermek üzere, eğitim süresince bu akademilerde görevlendirilebilirler. Ayrıca alanda çalışmalara sahip olmaları şartıyla görevlendirme olarak akademisyen istihdamı da sağlanır. İstihdam edilen tüm uzmanlar, bakanlıkça belirlenecek periyotlarla merkezi olarak hizmet içi eğitime alınırlar.

Öğretmen Mesleki Gelişim Akademileri uzmanları;

- İlin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirleme çalışmalarını yürütmek, zorunlu ve isteğe bağlı hizmet içi eğitimleri planlamak, eğitim programını hazırlamak, yürütmek, değerlendirmek ve izlemek;
- Uzman oldukları özel alanla ilgili konularda hizmet içi eğitimde eğitici olarak görev almak;
- Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinden başlayarak okulların mesleki gelişim planlarını hazırlama, yürütme ve değerlendirmede okullara rehberlik etmek,
- Öğretmenler için hazırlanan il dijital öğrenme platformunda kullanılmak üzere materyal geliştirmek ya da uyarlamak;
- İlde yürütülen mahalli hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirme- izleme sonuçlarını ve iyileştirme önerilerini bakanlık merkez teşkilatına sunmakla görevlidirler.

Öğretmen Mesleki Gelişim Akademilerinin görev ve sorumlulukları; *mahalli olarak düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerini planlama ve yürütme, rehberlik ve iş birliği, izleme ve iyileştirme* ana başlıkları altında aşağıda sıralanmıştır:

6.4.2.1. Mahalli Düzeydeki Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarını Planlama, Yürütme ve Değerlendirme

Öğretmen Mesleki Gelişim Akademileri,

- İlin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi anketlerini hazırlar.
- Okullardan gelen ihtiyaç analizi verileri, il zümre tutanakları ve okul teftiş raporları ve Bakanlık merkez teşkilatı ihtiyaç belirleme verileri doğrultusunda il hizmet içi eğitim ihtiyacını belirler ve mahalli hizmet içi eğitim planını yapar. Düzenlenecek eğitimlere ait eğitim programını hazırlar.
- Mahalli eğitim planı kapsamında düzenlenecek eğitimlere ait çalışma gruplarını oluşturur.
- Yapılacak her bir mahalli hizmet içi eğitim çalışması öncesinde katılımcı öğretmenlere sunulmak üzere eğitim bilgileri ve eğitim planını da içeren ön hazırlık dosyalarını hazırlar.
- Planlanan mahalli hizmet içi eğitim çalışmalarını gerçekleştirir, eğitimler sonrasında yapılacak izleme ve değerlendirme çalışmalarını yürütür.
- Hizmet içi eğitim çalışmalarının planlamasından değerlendirilmesi ve izlenmesine kadar tüm aşamalarında belirlenen kalite standartlarına uygunluğu gözetir.

6.4.2.2. Rehberlik ve İş Birliği

Öğretmen Mesleki Gelişim Akademileri,

- Okul mesleki gelişim planlarının ve mesleki gelişim programlarının hazırlanması, mesleki gelişim çalışmalarının yürütülmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi hususlarında okullara rehberlik eder, okul rehberlik ziyaretleri gerçekleştirir.
- Okul düzeyindeki çalışmaların belirlenen kalite standartları doğrultusunda yürütülmesi için rehberlik çalışmaları yapar.

- Hizmet içi eğitimde çeşitliliğini sağlamak amacıyla yerel düzeyde yükseköğretim kurumları, kamu kurum ve kuruluşları, özel kurum ve kuruluşlar, öğretmen dernek ya da vakıfları ile iş birlikleri geliştirir.

6.4.2.3. İzleme ve İyileştirme

Öğretmen Mesleki Gelişim Akademileri,

- İlde yürütülen tüm mahalli hizmet içi eğitim çalışmalarının izleme ve değerlendirme çalışmalarını yürütür.
- İlde yürütülen mahalli hizmet içi eğitim çalışmalarıyla ilgili merkez teşkilatına yıllık olarak değerlendirme ve izleme sonuçlarını ve iyileştirme önerilerini içeren raporu sunar.

Mahalli olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarının giderleri bakanlık tarafından il milli eğitim müdürlüklerine gönderilen bütçeden karşılanır. Okullardaki hizmet içi eğitim çalışmalarına ait giderler de buradan karşılanır.

6.4.3. Okullar

Okullardaki çalışmalar mevcut yönetmelikte yer aldığı haliyle mahalli hizmet içi eğitim çalışmaları kapsamında yürütülür. Önerilen modelde okullardaki mesleki gelişim çalışmalarını yürütmek üzere “Okul Mesleki Gelişim Ekibi” kurulur. Okul Mesleki Gelişim Ekibi, okul müdürü, müdür yardımcısı, varsa okul rehber öğretmeni ve okul zümre başkanı öğretmenlerden oluşur. Ekibin görev süresi iki ders yılıdır. Bu sürenin sonunda birden fazla müdür yardımcısının görev yaptığı okullarda müdür yardımcısı da dâhil olmak üzere görevli öğretmenler değiştirilerek iki ders yılı süresince yeni bir çalışma ekibi oluşturulur. Böylece hem tüm öğretmenlerin mesleki gelişim- hizmet içi eğitim çalışmalarında görev almaları hem de çalışmaların değerlendirmesi için yeterli süre çalışmış olmaları sağlanmış olur. Her okula İl Milli Eğitim müdürlüğü tarafından mesleki gelişim çalışmaları için kullanabileceği bir bütçe sağlanır.

Okul Mesleki Gelişim Ekibi, sene başı zümre öğretmenler kurulunda oluşturulur ve duyurulur. Ekip kurulduktan sonra çalışmalarına başlar. Öğretmenler kurulunda belirlenen

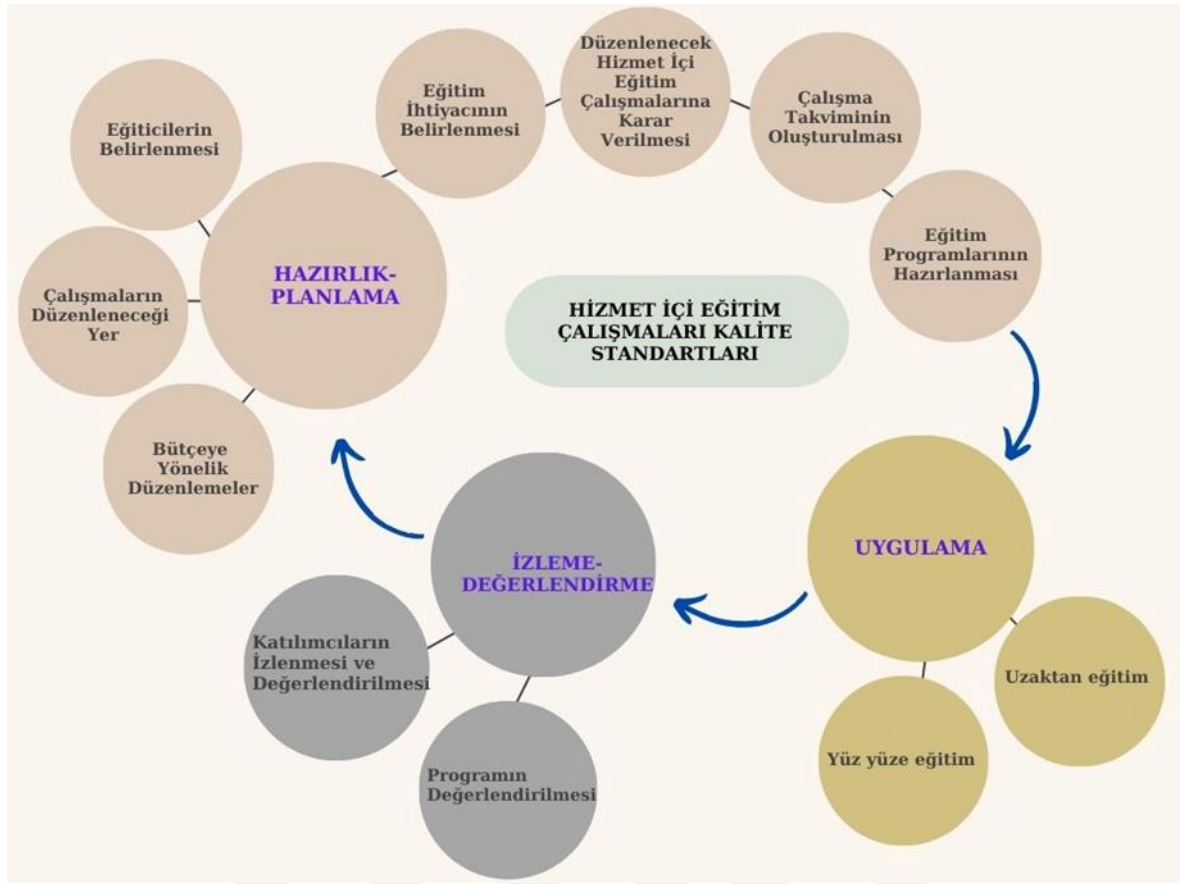
süre içinde hazırlık çalışmalarını tamamlayarak bir sonraki toplantıda iki ders yılını kapsayan okul mesleki gelişim planını kurula sunar. Kurulun görüşleri doğrultusunda varsa planda gereken değişiklikleri yapar. Bu aşamadan sonra okulun mesleki gelişim planı İl Milli Eğitim müdürlüğü bünyesindeki ilgili birim Öğretmen Mesleki Gelişim Akademisine de bildirilir. Ayrıca il hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi için okulda yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarını da paylaşır. Ekip, Öğretmen mesleki Gelişim Akademisi ile iş birliği içindedir, gerektiğinde destek ve rehberlik için talepte bulunur.

Oluşturulan yapı çerçevesinde Okul Mesleki Gelişim Ekibinin görevleri aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretmen Mesleki Gelişim Akademisi rehberliğinde okulun hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemek, okul mesleki gelişim planını hazırlayarak öğretmenler kuruluna sunmak.
- Öğretmenler kurulunun okul mesleki gelişim planında değişiklik istemesi durumunda gereken değişiklikleri yapmak.
- Öğretmen Mesleki Gelişim Akademisi rehberlik ve iş birliği ile okul mesleki gelişim planı doğrultusunda okul düzeyinde hizmet içi eğitim çalışmalarını yürütmek.
- Okul olarak gerçekleştirilen mesleki gelişim- hizmet içi eğitim çalışmalarını öğretmenlerin uygulamalarına yansımaları yönünden izlemek-değerlendirmek ve değerlendirme raporlarını öğretmenler kuruluna ve Öğretmen Mesleki Gelişim Akademisine sunmak.
- Okulda göreve yeni başlamış aday öğretmen ya da öğretmenler varsa bu öğretmenler için ek çalışmalar da yürütmek.

6.5. Hizmet İçi Eğitim Süreci ve İşleyiş

Merkezi ve mahalli olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmaları, program geliştirme aşamalarını temel alan hazırlık-planlama, uygulama ve izleme-değerlendirme aşamalarından oluşur.



Şekil 6.2: Standart temelli hizmet içi eğitim modelinin işleyişi

6.5.1. Hazırlık -Planlama

Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi: Düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarının başlangıç noktası, her program geliştirme çalışmasında olduğu gibi eğitim ihtiyacının belirlenmesidir. Hizmet içi eğitim programlarının gerçek eğitim ihtiyacına dayandırılması, verilen eğitimlerin etkililiğini artıran önemli bir faktördür. Katılımcılar sunulan programın ihtiyaçlarına yönelik hazırlandığını fark ettiklerinde programa aktif olarak katılmaktadırlar (Wang,2000). Bu nedenle kapsamlı ve çok boyutlu olarak tasarlanan ihtiyaç belirleme çalışmaları ile “gerçek” ve “güncel” öğretmen ihtiyaçlarının ortaya konması; ihtiyaç analizi çalışmalarının çok yönlü olarak yapılması büyük önem taşır. Önerilen modelde hem bakanlık düzeyinde hem de mahalli düzeydeki tüm ihtiyaç belirleme çalışmaları nitel ve nicel araştırma tekniklerini barındıracak şekilde çok boyutlu olarak yapılır. Uygulanan ihtiyaç analizi anketleri yanında aşağıdaki kaynaklardan gelen veriler de ihtiyaç analizi çalışmalarına dahil edilir:

- Bilimsel araştırma yöntemlerine uygun olarak seçilen ölçütlere göre belirlenmiş öğretmen grupları ile yapılan görüşmeler;
- Millî Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin gözlem ve denetim raporları,
- Okul müdürlerinin kurum içi gözlem ve denetim raporları,
- Öğretmen Mesleki Gelişim Akademisinde görevli uzmanlarca yapılan saha gözlemlerine dair raporlar,
- İl zümre raporları ve öğretmenler kurulu toplantı tutanakları,
- Daha önce yapılmış hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirmelerine ilişkin raporlar,
- Hizmet içi öğretmen eğitimi alanında yapılmış olan akademik çalışmalar,
- Öğrencilerin ihtiyaçları,
- Okul bölgesi – kurum ihtiyaçları
- Öğretmenlerin tespit edilmiş mesleki sorunları
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim istekleri ve beklentileri.

Öğretmen ihtiyaçlarının ve sorunlarının branş, kıdem, okul türü, okul düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenlerine göre farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurularak ihtiyaç analizi verileri toplanırken bu bilgiler de alınır.

Düzenlenecek Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarına Karar Verilmesi: İhtiyaç analizi çalışmalarının sonuçlarına göre hizmet içi eğitim çalışmaları zorunlu çalışmalar ve isteğe bağlı çalışmalar olarak ortaya konur ve planlanır. Düzenlenmesi kararlaştırılan zorunlu hizmet içi eğitim çalışmalarına katılacak öğretmen grubu ya da grupları belirlenirken kıdem, branş, okul düzeyi, okul türü değişkenleri dikkate alınarak grupların oluşturulması esas alınır. Düzenlenecek isteğe bağlı hizmet içi eğitim çalışmaları belirlenirken ise öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabilecekleri konu çeşitliliği sağlanır; katılımcıların kabulünde fırsat eşitliğine dikkat edilerek çalışmalar istekli her öğretmenin katılabileceği bir şekilde planlanır.

Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına katılacak öğretmen sayısı, etkili ve verimli bir öğrenmenin gerçekleştirilmesine ve öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesine imkân tanıyacak şekilde belirlenir. Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin içeriği ve türü ile eğitimin verileceği ortamın fiziki koşulları da dikkate alınır.

Çalışma Takviminin Oluşturulması: Kesinleşen tüm hizmet içi eğitim çalışmaları öğretim yılı başında duyurularak katılımcılar açısından uygun zaman aralığı ya da uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilecek şekilde planlanır. İş takviminin gözetilmesi, tercihen katılımcıların fiilen derse girmedikleri gün ve saatlerin seçilmesi, mesleki çalışma semineri dönemlerinin tercih edilmesi, çalışmaların katılanların tatil günlerini tamamen doldurmayacak şekilde planlanması ve uygun gün ve saat seçimi için öğretmenlere seçenekler sunulması hususları planlama aşamasında katılımcılar için uygun zaman belirlemeye yönelik kriterlerdir. Planlanan eğitimler, Bakanlık tarafından belirlenen akreditasyon koşullarını yerine getiren kurumlar tarafından da sağlanarak öğretmenlere eğitim seçeneği ve katılım zamanı açısından sunulan imkânlar çeşitlendirilir. Tüm bu hususların yerine getirilmesi öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme olanağını sunmaya yöneliktir.

Hizmet içi eğitimlere ayrılacak sürelerin belirlenen eğitim hedeflerini gerçekleştirebilecek yeterlikte olacak şekilde düzenlenmesi esastır. Bu konuda genel ölçütler, sürenin eğitimler sonucunda ulaşılması arzulanan mesleki gelişimi sağlayabilecek aynı zamanda da katılımcıların ilgi ve motivasyonlarını koruyabilecekleri uzunlukta olmasıdır. Planlamada daha önce gerçekleştirilmiş eğitimlere ait değerlendirme raporlarının sonuçları, bu ölçütlerin sağlanıp sağlanmadığı ve daha ayrıntılı ve eğitimin içeriğine özel ölçütlerin geliştirilmesi konusunda yol göstericidir.

Eğitim Programının Hazırlanması: İhtiyaç analizi sonuçlarına göre düzenlenmesi kararlaştırılan hizmet içi eğitim çalışmalarına ait eğitim programları, temel program geliştirme ilkelerine uyularak hazırlanır. Program, alanda bilimsel çalışmalarla ortaya konmuş belli bir model çerçevesinde geliştirilebilir. Hazırlanacak her bir program için ihtiyaç analizi sonuçlarının yanı sıra bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal alandaki gelişmeler de dikkate alınarak süreç sonunda ulaşılması beklenen hedefler net olarak ortaya konulur. Program bu hedefler doğrultusunda öğretmenlerin alan ve alan eğitimi, genel kültür ve kişisel gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek bir yapıda ve öğretmenlerin günlük etkinliklerine somut ve uygulanabilir önerilerle katkıda bulunacak şekilde hazırlanır. Programın hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin tutarlı olması sağlanır.

Program içeriği, alandaki güncel gelişmeleri ve sorunları ele alan bilimsel ve güncel bilgilerden oluşur, alan uzmanları tarafından hazırlanır ve gerektiğinde alandaki gelişmeler doğrultusunda güncellenir. Tüm bunlara ek olarak program içeriğinin katılımcıların görev aldıkları eğitim kademesine uygun olmasına dikkat edilir.

Program içeriğini kazandırmada eğitim durumları düzenlenirken; içerikle uyumlu, etkinliğe dayalı, iş birlikli çalışmaya ve birbirinden öğrenmeye imkân veren, öğretmenlerin aktif katılımını sağlayacak yöntem ve teknikler kullanılır. İçerikteki bilgiyi eğitcinin aktarmasına dayanan anlatım yöntemi, içeriğin gerektirdiği bir zorunluluk olmadıkça tek yöntem olarak tercih edilmez. Eğitim verilecek alan veya konu ile ilgili zengin öğrenme yaşantıları sunmaya hizmet edecek teknoloji ve her türlü materyal, araç-gereçten etkin olarak yararlanılır.

Programın değerlendirme bölümü, tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeleri içerir. Eğitim öncesinde katılımcıların hazırbulunuşluklarının belirlenmesi için tanılayıcı değerlendirme çalışmaları yapılır. Eğitim sürecinde, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi, gerekiyorsa ğretim planının iyileştirilmesi için biçimlendirici değerlendirmelere yer verilir. Eğitim sonunda ise eğitimin ve programın etkililiğini ölçmek, yönetmeliğe göre eğitim sonunda başarı belgesi verilmesi zorunluluğu bulunan kurs şeklindeki eğitimleri bu yönde belgelendirebilmek amacıyla değerlendirme çalışmaları yapılır. Katılımcılar ayrıca hizmet içi eğitim çalışmalarının sınıf içi uygulamalarına yansımaları yönünden de izlenir ve değerlendirilirler. Değerlendirme alışmaları, bilimsel geçerliğe sahip lme araçları ile ve çoklu lme- değerlendirme yöntemleri kullanılarak yapılır.

Programın, mesleki gelişime odaklanan bütüncül bir yaklaşıma sahip olması sağlanır. Program, belirlenen hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının yanında hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini de giderir nitelikte tasarlanır. Ayrıca program hazırlanırken öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri de dikkate alınır.

Bütçeye Yönelik Düzenlemeler: Merkezi ve mahalli tüm hizmet içi ğretmen eğitimi çalışmalarına belirli bir bütçe ayrılır ve süreçteki tüm giderler bu bütçeden karşılanır. Çalışmaların özelliği ve türü fark etmeksizin katılımcıların ve görevli ğretim elemanlarının masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemeler geekleştirilir. Katılımcı masraflarının karşılanmasında eğitimlerin okul dışında geekleşiyor olması şartı aranır.

Okullarda düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarına ait giderler Bakanlık tarafından İl Milli Eğitim Müdürlüklerine gönderilen bütçeden karşılanır.

Çalışmalarda Görev Alacak Eğitimcilerin Belirlenmesi: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimciler verilecek eğitim alanında uzman akademisyenlerden ve merkezi olarak bakanlık tarafından düzenlenen eğitici eğitimi almış öğretmenlerden seçilir. Görev alacak eğitimcilerde ayrıca;

- Yetişkin eğitimi alanında bilgi ve deneyim sahibi olmaları,
- Öğretmen eğitimi konusunda uzmanlık ya da deneyimlerinin olması,
- Öğretmenlerin yaşantılarına ve alanda karşılaştıkları sorunlara aşina olmaları,
- İletişim becerilerinin yüksek olması,
- Verecekleri eğitimin içeriğine uygun yöntem ve teknikleri seçip kullanabilecek bilgi ve yeterliğe sahip olmaları,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmada yeterli olmaları özellikleri de aranır.

Çalışmaların Düzenleneceği Yer: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları, katılımcılar için uygun yer ve konumda gerçekleştirilecek şekilde planlanır. Eğitici eğitimleri gibi merkezi olarak düzenlenmesi gereken eğitimler hariç olmak üzere çalışmaların katılımcıların bulunduğu şehirde olacak şekilde düzenlenmesine öncelik verilir. Ayrıca çalışmaların gerçekleştirileceği yerin konum olarak kolay ulaşılabilir olması da seçim ölçütlerinden biridir. Sağlıklı bir eğitim ortamı sağlanması için hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yerin eğitime uygun fiziksel özellikleri taşıyor nitelikte olması da önemlidir. Eğitimlerin yapılacağı yerler belirlenirken aşağıdaki özellikler aranır:

- Çalışmaların yapıldığı yerin çalışmaların amacına uygun niteliklere sahip olması,
- Büyüklük, ısı, ışık, havalandırma, ses iletimi, ses yalıtımı gibi nitelikler açısından uygun fiziksel koşulları taşıması,
- Katılımcıların tuvalet, yeme-içme, dinlenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlikte olması,
- Eğitimin özelliğine göre gerekli eğitsel ve teknolojik donanımına sahip olması
- Hem teorik hem de uygulamalı eğitime uygun alt yapı ve donanımına sahip olması

- Katılımcıların kolay ulaşabileceği bir konumda olması, yetişkin öğrenmesine uygun özellikler taşıması.

6.5.2. Uygulama

Belirlenen eğitim ihtiyacı çerçevesinde planlanan ve eğitim programı hazırlanan hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları, eğitim sürecini kolaylaştırıcı ve öğretmenleri eğitime katılmayı teşvik edici bir şekilde yürütülür. Katılımcı- eğitici ve katılımcı- katılımcı etkileşiminin sağlandığı eğitim ortamları oluşturularak öğretmenlerin eğitim sürecinde aktif olarak yer almaları sağlanır.

Eğitimin türü ve içeriği el vermek koşuluyla katılımcılara yüz yüze eğitimin yanı sıra uzaktan eğitim fırsatları ve seçenekleri de sunulur. Zorunlu ya da isteğe bağlı olması; uzaktan ya da yüz yüze düzenlenmiş olması fark etmeksizin eğitim hedeflerine ulaşılabilmesi amacıyla katılımcıların eğitime fiilen katılımlarını ve devamlarını sağlayıcı tedbirler alınır ve bunlara yönelik kontroller gerçekleştirilir. Uzaktan eğitimlerde içerik, katılımcının aktif takibini ve katılımını sağlayacak formatta sunulur.

Katılımcılar; eğitimin tam adı, zamanı, süresi, eğitmen kimliği, eğitim hedefleri, içerik ve değerlendirme sürecinden oluşan eğitimin tüm bileşenleri ile süreci gösteren eğitim planını içeren bir bilgilendirme e-postası yoluyla eğitim hakkında bilgilendirilirler. Bu e- postada ayrıca hazırbulunuşluğu sağlamak üzere hazırlanan eğitim materyalleri de gönderilebilir. Sunulacak ya da sunulan teorik bilgiler katılımcılara ihtiyaç duyduklarında başvurabilmeleri amacıyla kitapçık, notlar ya da dijital materyaller şeklinde verilir.

Eğitim süresince öğretim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanılır; katılımcılara eğitim konusu ile ilgili kendilerini bireysel olarak geliştirebilecekleri materyal ve kaynaklar hakkında rehberlik edilir.

6.5.3. İzleme -Değerlendirme

Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisi öğrenme ortamlarında izlenir; eğitimlerin, öğretmenlerin uygulamalarına yansımalarının izlenmesi için çalışmalar yürütülür. Öğretmenlere uygulanan memnuniyet anketleri; tanılayıcı değerlendirmeler ve sonuç

değerlendirmelerinden elde edilen verilerin karşılaştırılması; ilgili konuda kurs sonrasında uygulamalarda değişiklik olup olmadığının gözlenmesi; öğrenci başarı düzeylerindeki değişiklikler gibi, verilen eğitimlerin okuldaki öğretimin niteliği üzerindeki etkilerine işaret eden verilerin toplanması izleme çalışmaları kapsamında yer alır. Ayrıca hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında katılımcı öğretmenlerin geri bildirimlerinin toplanmasına yönelik oluşturulan web tabanlı sistemle de öğretmenlerin ilerleyen süreçte öğrendiklerini kullanma ve fayda değerlendirme yönünden görüşleri alınır.

Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme- değerlendirme çalışmaları yoluyla katılımcıların değerlendirilmesinin yanında hazırlanıp uygulanan eğitim programı da değerlendirilir. Programın hedeflere uygunluğu, etkililiği ve uygulama süreci değerlendirilerek faaliyet ve değerlendirme raporları oluşturulur. Katılımcıların değerlendirilmesinde olduğu gibi program değerlendirme çalışmaları da bilimsel geçerliğe sahip ölçme araçları ve çoklu ölçme- değerlendirme yöntemleri ile yapılır.

Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının sürdürülebilirliğinin sağlanması ve yeni çalışmalar planlanırken geçmiş çalışma sonuçlarından faydalanılabilmesi için çalışmaların her aşaması ile raporlanması, olumlu olumsuz tüm yönlerinin paydaşlar ile paylaşılması sağlanarak izleme ve değerlendirme raporlarının muhafaza edildiği bir veri bankası oluşturulur. Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında eğitim uzmanları, akademisyenler ve katılımcı öğretmenlerden meydana gelen mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması ve bu topluluklardaki bireyler arasında etkin iletişimin sağlanması için çalışmalar yürütülür.

7. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına ilişkin karar vericiler ve uygulayıcılarla araştırmacılara yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

7.1. Karar Vericiler ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları; niteliğe, verimliliğe ve değişen eğitsel koşullara odaklanılarak, devamlı, sistemli ve sürdürülebilir bir kimliğe kavuşturulmalıdır.
- Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları kurgulanırken başarılı uygulamalar kadar başarılı olamayan uygulamalardan çıkarılacak sonuçlar da göz önüne alınmalıdır.
- Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının planlanması ve eğitim programının hazırlanmasında program geliştirme basamakları ve ilkeleri rehber alınmalıdır.
- Hazırlanan hizmet içi eğitim programları çok yönlü ihtiyaç belirleme çalışmalarına ve gerçek ihtiyaçlara dayanmalı, belirlenen ihtiyaçları gerçekten karşılayacak nitelikte düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin tespit edilen hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik alan ve konuların yanı sıra kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirmek istedikleri alan veya konularda da hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilmelidir.
- Hizmet içi eğitim çalışmaları; öğretmen ihtiyaçlarının çalışılan okulun türü, düzeyi ve sosyo-ekonomik çevresiyle branş kıdem ve hazırbulunuşluk durumuna göre farklılaştığı göz önünde bulundurularak planlanmalı ve katılımcı grupları bu husus dikkate alınarak oluşturulmalıdır.
- Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına katılımın gönüllülük esasına dayanması, çalışmalardan alınacak verimi etkileyen bir unsurdur. Ancak tespit edilen eğitim ihtiyaçlarının gönüllülük kapsamında karşılanmasının okullarda sunulacak eğitimin niteliğini artırmada yeterli olamayacağı durumlarda ihtiyaç analizi sonuçları ölçüt alınarak zorunlu eğitimlere yer verilmelidir.
- Öğretmenlere kendi mesleki gelişim süreçlerini planlama ve kontrol etme olanağı sunulmalı; öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına kabulünde

fırsat eşitliği ilkesine uyulmalı ve çalışmalara isteyen her öğretmen katılabilmelidir.

- Hizmet içi eğitim çalışmalarından istenilen verimin alınabilmesi için eğitimler öncelikle öğretmenlerin iş yüklerinin yoğun olmadığı zamanlarda yapılmalıdır. Eğitim yılı başında ve sonunda yer alan mesleki çalışma dönemleri bu amaçla daha etkili ve verimli olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin fiilen derse girdikleri günlerde yapılan eğitimler için ise öğretmenlerin eğitime istek ve motivasyonla katılabilecekleri bir zaman planlaması yapılmalıdır.
- Hizmet içi eğitim çalışmalarına ayrılan süreler eğitim hedefini kazandıracak yeterlikte olmalıdır. Yoğun eğitim içeriğinin kısa sürede verilmeye çalışılması eğitim hedefine ulaşılamamasının yanında katılımcıların hizmet içi eğitime yönelik olumsuz yargılar edinmesine neden olabilmektedir. Eğitim süresinin gerektiği şekilde ayarlanabilmesinde daha önce düzenlenen eş değer özellikteki eğitim süreleri ölçüt alınabileceği gibi, hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirme sonuçları doğrultusunda süreler belirlenebilir.
- Hizmet içi eğitim çalışmalarında görev alan öğretmenlerin yetkinliği, eğitimin verimliliğini etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle öğretmenlerin; verilecek eğitime yönelik konu alanı, eğitim yöntemleri, öğretmen eğitimi ve yetişkin eğitimi konularında uzmanlığa sahip olma ölçütleriyle sınırları çizilen asgari yetkinliklere sahip olan uzmanı akademisyenler veya eğitici eğitimi ile yetiştirilen öğretmenlerden seçilmesi
- Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları her aşaması ile yetişkin eğitimi ilkeleri dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir. Eğiticilerin alan ya da içerik uzmanlığı ve öğretmen eğitimi alanında uzmanlık yanında yetişkin eğitimi konusunda da yetkin olmaları sağlanmalı; özellikle bakanlık tarafından düzenlenen eğitici eğitimlerinde “yetişkin eğitimi” konusu da eğitim içeriğine dahil edilmelidir.
- Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yerler katılımcıların temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterliğe, eğitimin sorunsuz ve verimli olarak sürdürülebilmesini sağlayacak fiziksel koşullara ve teknik donanımına sahip olmalı; katılımcıların ve öğretmenlerin kolayca ulaşabildikleri bir konumda bulunmalıdır. İllerde, mahalli düzeydeki eğitimlerin düzenlenebileceği, uygun fiziksel koşulları sağlayan hizmet içi eğitim merkezleri kurularak her eğitim için uygun fiziki koşulların gerçekleşmesi sağlanabilir.

- Hizmet içi eğitim çalışmalarının amacına ulaşması ve çalışmalardan istenen verimin elde edilebilmesi için destekleyici, teşvik edici, eğitici- katılımcı iletişiminin etkin olarak sağlandığı çağdaş eğitim ortamları sağlanmalıdır.
- Uzaktan eğitim yoluyla sağlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri, katılımcıların içeriği izleyerek pasif olarak almaya çalıştığı formattan çıkarılarak aktif olarak katılıma imkân verecek etkileşimli bir formata kavuşturulmalıdır.
- Hizmet içi eğitim çalışmaları teknolojik altyapının etkin kullanımı ile daha verimli ve öğretmenin etkin olacağı bir yapıya kavuşturulmalıdır. Ters yüz öğrenme modeli gibi modellerle özellikle kurs- seminer şeklinde sunulan hizmet içi eğitimlerde uygulamaya ve dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin aktif olmasına daha çok yer verilebilir.
- Hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirilmesi objektiflik sağlanarak, çeşitli araçlarla ve çok yönlü bir bakış açısıyla gerçekleştirilmelidir. Katılımcıların yanı sıra program da değerlendirilmelidir. Değerlendirme sonuçları raporlanmalı ve sonraki çalışmaların planlanmasında dikkate alınmalıdır.
- Değerlendirme çalışmalarının yanında hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkililiği de izlenmeli, izleme çalışmalarının raporlanması sağlanarak öğretmen hizmet içi eğitim çalışmalarına süreklilik kazandıracak ve yön verecek bir veri arşivi oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımlarını özendirecek; kariyer basamaklarında ilerlemesine ve özlük ve tayin haklarına etki gibi uygulanabilir ve işlevsel teşvik yolları işletilmelidir.
- Hizmet içi eğitimlerin gerek nicelik gerekse nitelik yönünden iyileştirilmesi için mahalli ve okul temelli hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmeli, yaygınlaştırılmalı ve teşvik edilmelidir. Buna yönelik olarak İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki hizmet içi eğitim birimlerinin bütçe, uzman ve altyapı desteği ile genişletilmesi; daha işlevsel ve etkin hale getirilmesi sağlanabilir. Bu amaçla illerde önerilen modelde yer alan “Öğretmen Mesleki Gelişim Akademileri” hayata geçirilebilir.

7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada belirlenen standartlar, kurs- seminer modelinde düzenlenen hizmet içi eēitim çalışmalarına yönelik hazırlanmıştır. Diēer modellerde düzenlenecek çalışmalar için benzer şekilde lt belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada, belirlenen standartlara dayanan ve her düzeydeki hizmet içi eēitim çalışmalarına uygulanabilir nitelikte bir hizmet içi eēitim modeli önerilmiştir. Farklı lt ve yapılar ele alınarak yeni hizmet içi eēitim modeller kurgulanabilir.
- Okul türleri baz alınarak okul temelli mesleki gelişime yönelik hizmet içi eēitim modeli geliştirme çalışmaları yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Abbasioglu, E. (2017). *Japonya ve Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme ve Atama Sisteminin Türkiye ile Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3): 83-104.
- Akar, İ. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencileri Genel Eğitim Sınıfında Destekleyecek Sınıf Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Yeterlikler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akins, R. B., Tolson, H. ve Cole, B. R. (2005). Stability of response characteristics of a Delphi panel: Application of bootstrap data expansion. *BMC Medical Research Methodology*, 5(37): 1-12.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Data.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2014*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alibaba Erden, H. (2013). *A Proposed National Framework for Professional Teaching Standards in North Cyprus*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü.
- Alfaidi, S. D. A., ve Elhassan, F. A. M. (2020). The role of in-service training programs in teachers development. *International Journal of Learning and Teaching*, 6(3): 191-95.
- Al-Thumali, A.D. (2011). *Evaluating EFL Intermediate Teachers' Performance In The Light Of Quality Standards In Saudi Arabia*. Yüksek Lisans Tezi. Taif: Taif University.
- Altun, A. ve Gök, B. (2010). Determining in-service training programs' characteristics given to teachers by conjoint analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 1709-1714.
- Alqahtani, A. (2018). *Teacher Perceptions of Professional Development in Kuwait Compared to Professional Learning Standards*. Doktora Tezi. St. Louis: St. Louis University.
- Archibald, S., Cogshall, J. G., Croft, A., ve Goe, L. (2011). High-Quality Professional Development for All Teachers: Effectively Allocating Resources. *Research and Policy Brief. National Comprehensive Center for Teacher Quality*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520732.pdf> (17.05.2021).

- Arslan, M. (2021). *Millî Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmetiçi Eğitim Modeli Önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, H. (2012). *Okul Müdürlerinin Liderlik Standartlarının Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ataman, O. (2021). *Yabancı Diller Yüksekokulu Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Akreditasyon Model Önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Avşar, Z. (2012). *Türkiye İçin Beden Eğitimi Öğretmen Eğitimi Standartlarının Oluşturulması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, E. (2008). *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarının Web Sayfalarında Bulunması Gereken Standartlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2010). Dünyada ve Türkiye'de Hizmet İçi Eğitim. *Millî Eğitim Bakanlığı'nda hizmet içi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştay*, 51-60. https://www.researchgate.net/publication/346921874_Milli_Egitim_Bakanligi'nda_Hizmet_Ici_Egitimin_Yeniden_Yapilandirilmasi_Panel_ve_Calistayi/link/5fd21c98a6fdcc697bf38ab7/download (22.02. 2022).
- Aydın, İ. (2021). *Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi* 147(1): 66-69. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/147/aytac.htm (22.02.2022).
- Ayvacı, H., Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 357-383.
- Azdir, M. (2021). *Mesleki Gelişim Çerçevesinde Gerçekleştirilen Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarının Öğretmen Niteliğine Olan Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahadır, F. (2019). *Bir Program Ögesi Olarak Eğitim Durumları Standartlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baker, E. (2014). *Exploring Meanings of Professional Development: Teacher Perspectives*. Doktora Tezi. Kansas City: University of Missouri- Kansas City.

- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon, Eğitimde Kalite*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1): 1-14.
- Ball, D. ve Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. Darling-Hammond ve G. Sykes (Ed.), *Teaching As The Learning Profession İçinde* (s. 3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Basinger, J. (2000). Teaching accreditor issues new standards. *The Chronicle of Higher Education*, 46(46): 12-16.
- Bautista, A., Ho, Y.L., Fan, T., Yeung, J. ve Bryant, D. A. (2022). Teacher professional development in Hong Kong: Describing the current infrastructure. *International Journal for Research in Education*, 46(2): 203-260.
- Baykal, Ç. (2018). *Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi Viyola Dersi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Taslak Önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baykan, P. ve Oktay, M. (2016). İhtiyaca dayalı hizmet-içi eğitim etkinliği uygulaması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1): 169-183.
- Bayram, İ., ve Bıkmaz F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2): 577-610.
- Bayrakcı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1): 9-22.
- Beltekin, N., Şahin Özdemir, B., Yılmaz, G., Akkalkan, H. ve Cemaloğlu, N. (2013). Ortaöğretim kurumları standartları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2): 291-312.
- Berber, L. ve Günel, Y. (2023). In-Service Training Activities From A Teacher's Perspective. Ö. Baltacı (Ed.). *Educational Sciences Research- III İçinde* (21-40) Özgür Publications.
- Berman, P., ve McLaughlin, M. W. (1978). *Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VIII: Implementing and Sustaining Innovations*. Santa Monica, CA: Rand <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2006/R1589.8.pdf> (16.06.2023).
- Bıyıkoglu, H.N. (2008). Standartlar ve Türk Sanayiinin Standardizasyon Faaliyetlerine Katılımı. V. *Ulusal Hidrolik Pnömatik Kongresi*, 23-26 Ekim, İzmir.

- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2): 267-280.
- Bonstingl, J. J. (1996). (2. Baskı). *Schools Of Quality: An Introduction To Total Quality Management In Education*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED362937> (08.03.2021).
- Boulkedid, R., Abdoul, H., Loustau, M., Sibony, O. ve Alberti, C. (2011). Using and reporting the Delphi method for selecting healthcare quality indicators: A systematic review. *PLoS ONE* 6 (6).
- Boydak Özkan, M. ve Dikici, A. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (11)2; 225-240.
- Budak, Y., (1998). Eğitimde toplam kalite yönetimi açısından öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve programlarına bir yaklaşım. *Milli Eğitim*, 140, 35-38.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33): 62-81.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 204(1): 114-134.
- Burton, J. K., ve Merrill, P. F. (1991). Needs Assessment: Goals, Needs, and Priorities. L. J. Briggs, K. L. Gustafson ve M. H. Tillman (Ed.), *Instructional Design: Principles And Applications* (2. Baskı) içinde (17-43). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(194): 31-50.
- Büyükcan, Y. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Calderhead, J. ve Shorrock, S. B. (1997). *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London: Falmer Press.
- Camuzcu, S. ve Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili hizmet-içi eğitim ihtiyaçları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1): 15-29.
- Campbell, C. ve Rozsnyai, C. (2002). *Quality Assurance and The Development of Course Programmes*. UNESCO: Romania. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129526> (16.06.2023).

- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4): 1618-1650. DOI: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Cemaloğlu, N., Kukul, V., Üstündağ, M., Güneş, E. ve Arslangilay, A. (2018). Eğitimcilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bilecik ili örneği. *Turkish Studies*, 13(11): 399- 420.
- Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile. (2013). Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study. OECD Education Working Papers, No. 99, OECD Publishing, Paris. <https://l24.im/RFWdfDL> (11.03.2023).
- Center on International Education Benchmarking (CIEB). (2023a). Finland. <https://ncee.org/country/finland/> (09.03.2023).
- Center on International Education Benchmarking (CIEB). (2023b). Singapore. <https://ncee.org/country/singapore/> (19.03.2023).
- Center on International Education Benchmarking (CIEB). (2023c). Hong-Kong. <https://ncee.org/country/hong-kong/> (30.03.2023)
- Center on International Education Benchmarking (CIEB). (2023d). Japan. <https://ncee.org/country/japan/> (10.04.2023).
- Center on International Education Benchmarking (CIEB). (2023e). Republic of Korea. <https://ncee.org/country/korea/> (15.05.2023).
- Center on International Education Benchmarking (CIEB). (2023f). China. <https://ncee.org/country/shanghai-china/> (30.05.2023).
- Cheng, Y. C. ve Tam, W. M. (1997). Multi models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1): 22-31.
- Chew, L. C. (2016). Teacher training and continuing professional development: The Singapore model. *Proceeding of International Conference on Teacher Training and Education* 1(1) <https://core.ac.uk/download/pdf/289793269.pdf> (21.02.2022).
- Clarke, D. J. (1988). Realistic Assessment. D. Firth (Ed.), *Maths Counts—Who Cares? İçinde* (187–192). Parkville, Vic.: Mathematical Association of Victoria.
- Clarke, D. J., Carlin, P. ve Peter, A. (1992). Professional Development And The Secondary Mathematics Teacher: A Case Study. *Research Report 6. Oakleigh, Victoria: Mathematics Teaching and Learning Centre.*
- Clarke, D. J. ve Peter, A. (1993). Modelling Teacher Change. W. Atweh, C. Kanes, M. Carss, G. Booker (Ed.,) *Contexts In Mathematics Education Proceedings of The 16th Annual Conference of The Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA) İçinde*. Queensland: Mathematics Education Research Group of Australasia

- Clarke, D. J. ve Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teacher and Teaching Education*, 18(8): 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7) (03.08.2021).
- Clayton, M. J. (1997). Delphi: A technique to harness expert opinion for critical decision making tasks in education. *Educational Psychology*, 17(4): 373-386.
- Clipa, O. ve Ignat, A. A. (2010). Pedagogical competencies development from preservice to in-service training (needs assessment for primary and preschool teachers). *Petroleum-Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, 62(2).
- Collins, D. (2000). *Achieving your vision of professional development: How to assess your needs and get what you.* (3.baskı). SERVE, Greensboro, NC.
- Conley, D. (1997). Performance standars. *OSSC Bulletin*, 40 (3): 8-33.
- Cornell, R. A., Hinz, M. C., Hinz, R.P., Lied, J.R. ve Spears, R. E. (1989). *Standards for College and University Learning Resources Programs. Technology in Instruction.* Association for Educational Communications and Technology, 1126 Sixteenth Street, NW, Washington, DC 20036. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315033.pdf> (13.05.2021).
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3): 124-130.
- Creswell, J.W. ve Creswell, J.D. (2018) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Sage, Los Angeles.
- Curtis, A. (2018). Online professional development. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* içinde (1-7). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0653> (12.03.2020).
- Çelik Şahin, Ç. (2014). *Bilim ve Sanat Merkezlerine Yönelik Karşılaştırmalı Bir İnceleme ve Standartların Belirlenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve yöneticilerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiğine yönelik görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 4(1): 1-20.
- Çetin Talan, M. M. ve Demir, M. K. (2024). Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 10(1): 77-103. <https://sssjournal.com/files/sssjournal/8faf9fad-9475-431c-b3be-5e6a560740c6.pdf> (24.06.2024).
- 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. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dalkey, N. (1967). *Delphi*. Santa Monica (CA): The RAND Corporation. <https://www.rand.org/pubs/papers/P3704.html> (24.06.2021).
- Dalkey, N. (1969). *An Experimental Study of Group Opinion: The Delphi Method*. Santa Monica (CA): The RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_memoranda/RM5888.html. (24.06.2021).
- Dalkey, N. ve Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3): 458-467.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3): 300-314.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. ve Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf> (28.06.2021).
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. ve Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in The Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. C. Day ve J. Sachs (Ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers İçinde* (s. 3-32). Maidenhead: Open University Press.
- Davidson, P. L. (2013). The Delphi technique in doctoral research: Considerations and rationale. *Review of Higher Education & Self-Learning*, 6(22): 53-65.
- Dayé, C. (2013, 12-13 Ağustos). The oracle's personnel: The ambivalent conception of the expert in the Delphi method, 1948-1968. *108th Annual Meeting of the American Sociological Association (ASA) New York*. https://www.academia.edu/4421047/The_Oracle_s_Personnel_The_Ambivalent_Conception_of_the_Expert_in_the_Delphi_Method_1948_1968 (14.09.2020).
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3): 181-199.
- Desmarais, J. (1992). Teachers' opinions of the characteristics of good inservice programs as suggested in current research. (Eric Document Reproduction No. ED 354 592) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354592.pdf> (14.09.2020).
- Diab, A. (1989). *Standards For Undergraduate Physical Education Teacher Education At Kuwait University*. Doktora Tezi. Pennsylvania: University of Pittsburgh.
- Diamond, I.R., Grant, R.C., Feldman, B.M., Pencharz, P.B., Ling, S.C., Moore, A.M. ve Wales, P.W. (2014). Defining consensus: a systematic review recommends methodologic criteria for reporting of Delphi studies. *J Clin Epidemiol* 67(4): 401-409. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.12.002>

- Elçiçeği, B. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisansüstü Programları Akreditasyon Standart-Gösterge ve Kanıtlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekinci, Ö., ve Yıldırım, A. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1): 1-21.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması*. Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elçiçek, Z., ve Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9): 12-19.
- EPDAD (2016). Öğretmen eğitimi standartları. <https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/standartlar.pdf> (21.05.2020).
- Eraslan, Ş. (2009). *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Görsel Sanatlar Eğitimcisi Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları ve Kalite Arayışları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108.
- Ergin, İ., Akseki, B., ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42): 55-66.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erişen, Y. (2003). Toplam kalite sistemini oluşturmada temel aşama: Standartların belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3): 126-139.
- European Commission. (2001). European report on quality of education, Publications Office. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/341852b7-e60a-4104-811c-2f00918a43fb> (19.04.2021).
- European Commission. (2012). Supporting the teaching profession for better learning outcomes. Strasbourg: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF> (19.04.2021).
- Eurydice. (2023a). Finland. <https://Eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview> (09.02.2023).
- Eurydice. (2023b) Finland. Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education. <https://Eurydice.eacea.ec.europa.eu/>

national-education-systems/finland/continuing-professional-development-teachers-working-early (12.03.2023).

- Eurydice. (2023c). Türkiye National Educational System. Türkiye initial education for teachers working in early childhood and school education. <https://Eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school> (09.09.2023).
- Eurydice. (2023d). Türkiye National Educational System. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education. <https://Eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school> (13.09.2023).
- Eurydice. (2023e). Türkiye National Educational System. Continuing professional development for teachers working in early childhood and school education. <https://Eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/continuing-professional-development-teachers-working-early> (15.09.2023).
- Fujita, H. (2007). The Qualifications of The Teaching Force in Japan. M. Ingersoll (Ed.). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations İçinde* (41-54). Consortium for Policy Research in Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498318.pdf> (22.05.2023)
- Gaible, E. ve Burns, M. (2005). *Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries*. Washington, DC: infoDev / World Bank. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496514.pdf> (14.09.2022).
- Gandal, M. (1995). Not all standards are created equal. *Educational Leadership*, 52(6): 16-21. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar95/vol52/num06/Not-All-Standards-Are-Created-Equal.aspx> (30.12.2020).
- Gang, D. ve Meilu, S. (2007). The qualifications of the teaching force in China. M. Ingersoll (Ed.). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations İçinde* (19-27). Consortium for Policy Research in Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498318.pdf> (22.05.2023)
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASS Bulletin*, 84(618): 6–12.
- Gordon, T. J. (1994). The Delphi Method. AC/UNU Millennium Project: Futures Research Methodology https://eumed-agpol.iamm.fr/private/priv_docum/wp5_files/5-delphi.pdf (15.05.2021).
- Gökdere, M., ve Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma bilim sanat merkezi örnekleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2): 1-14.

- Gökmenoğlu, T. (2012). *Teachers' Reports of Their In-Service Training Needs and Design Preferences*. Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Green, R. A. (2014). The Delphi technique in educational research. *Sage Open*, 4(2): 1-8.
- Guskey, T. R. (1985). Staff development and teacher change. *Educational Leadership*, 42(7): 57-60.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5): 5-12.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3): 381-391.
- Güleş, F. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülmez, İ., S. (2004). *Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19): 185-201.
- Günbayı, İ. ve Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3): 87-117.
- Günçer, B. ve diğerleri. (1999). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. Ankara: YÖK Yayınları
- Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175): 73-94.
- Hämäläinen, K., Mustonen, K., ve Holm, K. (2004). Standards, Criteria, And Indicators in Programme Accreditation and Evaluation in Western Europe. L. Vlasceanu ve L. C. Barrows (Ed.) *Indicators For Institutional And Programme Accreditation In Higher/Tertiary Education İçinde*, (17-32). Bucharest: UNESCO.
- Hasançebi, M. (2022). *Uzaktan Eğitimde Canlı Ders Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hasson, F., Sinead, K. ve Hugh, M. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique, *Journal of Advanced Nursing*, 32(4): 1008-1015.

- Hayes, D. (1995). In-service teacher development: some basic principles. *ELT Journal*, 49(3): 252-261.
- Heckathorn, J. (2022). *Decision-Making for Teacher Professional Development: An Analysis of Contributing Factors*. Doktora Tezi. New York: Syracuse University.
- Hite, H. ve Howey, K. R. (1977). *Planning In-Service Teacher Education: Promising Alternatives*. Washington, D.C: American Association of Colleges for Teacher Education. (Eric Document Reproduction No. ED 137 229). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED137229.pdf> (15.02.2022).
- Hsu, C. C. ve Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10): 1-8.
- Humphrey-Murto, S., Varpio, L., Gonsalves, C., ve Wood, T. J. (2017). Using consensus group methods such as Delphi and nominal group in medical education research. *Medical Teacher*, 39(1), 14–19.
- Hunzicker, J. (2010). Characteristic of effective professional development: A checklist. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf> (10.04.2022).
- Hur, J. (2019). Why centralize teacher professional development? Limitations of centralized teacher professional development based on a review of TALIS 2013 results of South Korea. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 10(1): 19-30.
- Im, S., Yoon, H. G., ve Cha, J. (2016). Pre-service science teacher education system in South Korea: Prospects and challenges. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 12(7): 1863-1880.
- International Organization for Standardization (ISO). (2023). Developing standards. <https://www.iso.org/developing-standards.html> (15.02.2023).
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.6 (ÖYGE Özel Sayısı): 41-56.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1): 256-280.
- İkiel, A. (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretim Merkezleri İçin Akreditasyon Standart Önerileri*. Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jones, M. C. (2005). *The Attitudes of Intermediate School-Teachers Toward The California Mathematics Content Standards*. Doktora Tezi. San Francisco: University of San Francisco
- Kaban, A. (2013). *Uzaktan Eğitim Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kahramanoğlu, R. (2014). *Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Seçiminde Kullanılacak Giriş Standartları ve Bu Standartların Nasıl Ölçülebileceği Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kala, N., Sungur Alhan, S. ve Kirman Bilgin, A. (2019) Akademisyen ve öğretmen perspektifinden Türkiye’deki hizmet sürecindeki öğretmen eğitiminin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1): 1277-1307.
- Kane, M.T. (2017). Using Empirical Results to Validate Performance Standards. S. Blömeke, J.E. Gustafsson (Ed.). *Standard Setting in Education Methodology of Educational Measurement and Assessment İçinde* (11-29). Cham: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-50856-6_2 (10.01.2023)
- Kansanen, P. (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. B. Moon, L. Vlăsceanu, L.C. Barrows (Ed.). *Institutional Approaches to Teacher Education Within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments İçinde* (85-108). Bucharest: UNESCO CEPES.
- Kaplan, A., Skogstad, A. L. ve Girshick M. A. (1950). The prediction of social and technological events. *Public Opinion Quarterly* 14 (1): 93–110.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). İhtiyaç analizi ve Delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği. Needs analysis and the Delphi technique: Case of determination of teachers’ educational needs I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Yavuz Konokman, G. (2016). Determining teachers’ attitudes towards in-service education activities. *Kastamonu Education Journal*, 21(3): 997-1010.
- Karagiorgi, Y. ve Symeou, L. (2007). Teachers’ in- service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30(2): 175-194.
- Kaya, M. (2020). MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü’nün hizmet içi eğitim faaliyetleri: Katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1): 183-193.
- Kaya, N. (2022). *Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bağcılar İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Keeney, S., Hasson, F. ve McKenna, H. (2006). Consulting the oracle: Ten lessons from using the Delphi technique in nursing research. *Journal of Advanced Nursing* 53(2): 205–212.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD For Professional Renewal: Moving Beyond Knowledge for Practice. C. Day ve J. Sachs (Ed.). *International Handbook on The Continuing Professional Development of Teachers İçinde* (217-237). Maidenhead: Open University Press.

- Kim, E. ve Han, Y. (2002). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: *Background Report for Korea*. Seoul: OECD & KEDI
- Kim, E. (2007). The Quality and Qualifications of The Teaching Force in The Republic of Korea. M. Ingersoll (Ed.). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations İçinde* (55-70). Consortium for Policy Research in Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498318.pdf> (22.05.2023)
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. ve Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Elsevier <https://doi.org/10.4324/9780429299612> (2.05.2021)
- Korkmaz, İ. (2015). Öğretmenlerin meslekî gelişimlerinde okul yöneticileri ve denetmenlerin etkililiğinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (INESJOURNAL)*, 2(4): 55-64.
- Koyuncu, F. (2020). *Towards Defining Biology Teacher Educator Competencies: A Delphi Study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kumar, P., Raju, N. V. S. ve Kumar, M. V. (2016). Quality of quality definitions-an analysis. *International Journal of Scientific Engineering and Technology*, 5(3): 142-148.
- Kurt, F. (2023). *Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğretmen Seçim Standartlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting and Social Change*, 73(5): 467-482.
- Lang, T. (1995). An overview of four futures methodologies. *Manoa Journal of Fried and Half-Fried Ideas*, 7, 1-43.
- Lee, J.C.K. (2013). Teacher Education in Hong Kong: Status, Contemporary Issues and Prospects. Zhu, X., Zeichner, K. (Ed.). *New Frontiers of Educational Research İçinde* (171-187). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Leu, E. ve Ginsburg, M. (2011). First Principles: Designing Effective Education Programs for In-Service Teacher Professional Development. Washington, D.C.: American Institutes for Research, EQUIP1, and USAID. https://jorluisector.github.io/EQUIP1/fp/teacher_pro_dev_compendium.html (17.11.2022)
- Lewis, C., Perry, R. ve Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? *The case of lesson study*. *Educational Researcher*, 35(3): 3-14

- Linstone, H. A. ve Turoff, M. (2002). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. https://www.researchgate.net/publication/237035943_The_Delphi_Method_Techniques_and_Applications (16.02.2021).
- Malaty, G. (2006). What are the Reasons Behind the Success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 1(108): 59-66.
- Marzano, Robert J. (1996). Eight questions about implementing standards-based education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(1). <https://doi.org/10.7275/t5ef-3v61>
- McKenna, H. P. (1994). The Delphi technique: A worthwhile research approach for nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 19(6), 1221-1225.
- MEB (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı'nda Hizmet içi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı Sonuç Raporu*. Ankara. https://www.researchgate.net/publication/346921874Milli_Egitim_Bakanligi'ndaHizmet_Ici_Egitimin_Yeniden_Yapilandirilmesi_Panel_ve_Calistayi (12.01.2020).
- MEB (2012). *Dünden Bugüne Hizmetiçi Eğitim*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü https://www.academia.edu/38310739/MEBD%C3%BCnden_Bug%C3%BCne_Hizmeti%C3%A7i_E%C4%9Fitim_pdf (14.09.2020).
- MEB (2016). *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik*. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=22705&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5> (15.09.2023).
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf (20.10.2023).
- MEB (2022a). *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/14142201_ogretmen_kariyer.pdf (15.09.2023).
- MEB (2022b). *Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=39417&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (05.10.2023).
- MEB (2023a). *Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu*. https://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/24161716_2023_Mart_SzoleYmeli_OYretmen_Atama_Duyurusu.pdf (05.10.2023).
- MEB (2023b). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Mesleki Gelişim Faaliyetleri* <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7> (11.10.2023).
- Mentiş Taş, A (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 28-54.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2.Baskı)*. London: Sage.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2016). OECD Thematic Review of Initial Teacher Preparation Country Background Report for Japan <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/ITP%20CBR%20Japan.pdf> (10.04.2023).
- Ministry of Education, Republic of Korea (MOE). (2016). Country Background Report for Korea <https://www.oecd.org/education/teachers-professional-learning-study/initial-teacher-preparation/ITP%20CBR%20Korea.pdf> (25.05.2023).
- Ministry of Education, Republic of Korea (MOE). (2023). Education in Korea. <https://english.moe.go.kr/boardCnts/viewRenewal.do?boardID=282&boardSeq=95608&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=english&m=0502&opType=N> (23.05.2023).
- Moeini, H. (2008). Identifying needs: A missing part in teacher training programs. *Seminar.net*, 4(1). <https://doi.org/10.7577/seminar.2488>
- Mullen, C. A. (2003). Guest editor's introduction: A self-fashioned gallery of aesthetic practice. *Qualitative Inquiry*, 9(2): 165-181. <https://doi.org/10.1177/1077800402250927>
- National Center on Education and the Economy (NCEE). (2016a). How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World Singapore: A Teaching Model for the 21st Century- Country Brief <http://ncee.org/wpcontent/uploads/2017/02/SingaporeCountryBrief.pdf> (21.03.2023).
- National Center on Education and the Economy (NCEE). (2016b). How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World Preparing Profession-Ready Teachers- Policy Brief <https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/PreparationPolicyBrief.pdf> (10.04.2023).
- National Center on Education and the Economy (NCEE). (2021). NCEE's Blueprint for a High-Performing Education System <https://ncee.org/blueprint/> (22.04.2023).
- National Information Standards Organization (NISO). (2023). Creating NISO Standards. <https://www.niso.org/creating-niso-standards> (18.11.2023).
- National Institute of Education (NIE). (2010). A Teacher education model for the 21st century (TE21): A report by the National Institute of Education, Singapore. Singapore: NIE.
- National Institute of Education Singapore (NIE). (2023a). Our Programmes <https://www.ntu.edu.sg/nie> (18.03.2023).

- National Institute of Education Singapore (NIE). (2023b). Practicum <https://www.ntu.edu.sg/nie/about-us/programme-offices/office-of-teacher-education/nie-practicum> (21.03.2023).
- National Institute for Educational Policy Research (NIER). (2023a). Changing Profiles of Teachers in Japan <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103TTCS.pdf> (21.05.2023).
- National Institute for Educational Policy Research (NIER). (2023b). Teacher Training and Certificate System <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103TTCS.pdf> (27.05.2023).
- Naylor, R. ve Sayed, Y. (2014). Teacher quality: Evidence review: Office of Development Effectiveness <https://www.dfes.gov.au/sites/default/files/evidence-review-teacher-quality.pdf> (10.05.2021).
- Nemli, S. (2017). *İlkokul Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine Yönelik Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ng, P. T. ve Low, E. L. (2017). Teacher Learning and Development Across the Continuum: Pre-service to In-Service. In *Teacher Education in the 21st Century*, 267-281. https://www.researchgate.net/publication/313545134_Teacher_Learning_and_Development_Across_the_Continuum_Pre-service_to_In-Service (07.07.2023).
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3): 278-294.
- Nworie, J. (2011). Using the Delphi technique in educational technology research. *TechTrends*, 55 (5): 24-30.
- Ocak, G., ve Beydoğan, H.Ö. (2005). İlköğretim okulları 3. sınıf hayat bilgisi dersi içerik standartlarının öğretmen görüşlerine göre bazı değişkenler açısından yeterlilik düzeyi (standart belirleme-Erzurum il örneği). *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1): 109- 135.
- OECD. (1998). *Staying Ahead: In Service Training and Teacher Professional Development*. Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264163041-en> (21.09.2020)
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers, Education And Training Policy*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19901496> (23.09.2020).
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching And Learning Environments: First Results From TALIS*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en> (23.09.2020).
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights From PISA*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/education/effective-teacher-policies9789264301603-en> (25.09.2020).

- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm> (21.09.2020).
- OECD (2021). Building the future of education <https://www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf> (21.08.2022).
- Ok, A. (1991). *The Determination Of Admission Standards For Teacher Training Program: A Delphi Study*. Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okoli, C. ve Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1): 15-29.
- Osamwonyi, E. F. (2016). In-service education of teachers: Overview, problems and the way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26): 83-87.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: ÖPYEP örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3): 9-23.
- ÖYGM (2019). Geliştirilen ve güncellenen standart kriterlere uygun olarak hazırlanan örnek hizmetiçi eğitim programları. <http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/> (25.11.2020)
- Özen R. (1999). Anadolu liseleri fen ve matematik öğretmenlerinin genel İngilizce düzeylerini geliştirmek için düzenlenen hizmetiçi eğitim programının etkililiği üzerine görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(113): 44-49.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri: Düzce ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2): 141- 160.
- Özkurt, S. K. (2019). *Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerine Kulak Verin: Hizmet İçi Eğitimle İlgili Değerlendirmelerinin, Beklentilerinin ve İhtiyaçlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özoğlu, M. (2010). Hizmet içi eğitimde sorunlar ve çözüm önerileri. Millî Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı, 28-34. https://www.researchgate.net/publication/346921874_Milli_Egitim_Bakanligi'nda_Hizmet_Ici_Egitimin_Yeniden_Yapilandirilmesi_Panel_ve_Calistayi/link/5fd21c98a6fdcc697bf38ab7/download (21.05.2020)
- Öztaşkın, Ö., B. (2010). Identifying the in-service training needs of the social studies teachers within the context of lifelong learning, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 3036-3042. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.460>
- 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.

- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4): 376-382.
- Rayens, M. K., ve Hahn, E. J. (2000). Building consensus using the policy Delphi method. *Policy, Politics, & Nursing Practice*, 1(4): 308-315.
- Rescher N (1969). Delphi and Values. The RAND Corporation, Santa Monica <https://www.rand.org/pubs/papers/P4182.html> (16.02.2020)
- Rowe, G. ve Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis. *International Journal of Forecasting*, 15(4): 353-375.
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 9(2): 175-186. <https://doi.org/10.1080/13540600309373>
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171. https://www.researchgate.net/publication/44837246_Educational_policies_for_raising_student_learning_The_Finnish_approach_Journal_of_Education_Policy_22_147-171 (11.03.2023).
- Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 2, 1-8. <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/secretfinland%E2%80%99s-success-educating-teachers.pdf> (11.03.2023)
- Sahlberg, P. (2011). The professional educator: Lessons from Finland. *American Educator*, 35(2): 34-38.
- Sang, K., Kwak, Y., Park, S. ve Park, J. H. (2016). Republic of Korea. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., ve Cotter, K. (Eds.). *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/> (19.06.2023)
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4): 959-975.
- Schwartz, R. A. ve Bryan, W. A. (1998). What is professional development? *New Directions For Student Services*, 1998(84): 3-13. <https://doi.org/10.1002/ss.8401>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Tutumları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 413-423
- Seng, T. O. (2019). Teacher's Professional Development. *3rd International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2018) İçinde* (1-5). Paris: Atlantis Press. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iccie-18/125910336> (17.04.2023)
- Sıcak, A. ve Parmaksız, R. Ş. (2016). An evaluation of efficacy of in-service training in primary schools, *The Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(1): 17-33. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17144668>

- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4): 455-470.
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T. ve Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1-21.
- Sparks, D. ve Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4): 40-57 <https://studylib.net/doc/5848471/five-models-of-staff-development> (10.05.2021).
- Staykova, M. P. (2019). Rediscovering the Delphi technique: A review of the literature. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(1): 218-219.
- Stitt-Gohdes, W. L. ve Crews, T. B. (2004). The Delphi technique: A research strategy for career and technical education. *Journal of Career and Technical Education*, 20(2): 55-67. <https://doi.org/10.14738/assrj.61.5959>
- Stoops, S., Rafferty, M. ve Johnson, R. (1981). Handbook Of Educational Administration: A Guide For Practitioners. Boston: Allyn and Bacon.
- Sulzberger, L. A. (2003). Designing effective professional development considerations packet. <https://education.wm.edu/centers/ttac/documents/packets/designingprofdev.pdf> (30.04.2022).
- Sungurtekin, Ş. (2016). *Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programında Müzik Eğitimi Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sweis, R., Ismaeil, A., Obeidat, B., Kanaan, R.K. (2019). Reviewing the literature on total quality management and organizational performance. *Journal of Business & Management (COES&RJ-JBM)*, 7(3):192-215.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(22): 243-260.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında Delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20): 215-220.
- Şahin, A. E. (2010). Professional status of elementary teaching in Turkey: A Delphi study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(4): 437-459.
- Şahin, Ü. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, K. ve Yanpar-Yelken, T. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin bu kurslara yönelik görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 135, 446-467

- 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. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tan, S. K., Wong, A. F., Gopinathan, S., Goh, K. C., Wong, I. Y. F., ve Ong, K. H. (2007). The Qualifications of The Teaching Force: Data from Singapore. M. Ingersoll (Ed.). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations İçinde* (71-84). Consortium for Policy Research in Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498318.pdf> (22.05.2023)
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet İçi Eğitim, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: TAKAV Matbaası.
- Taymaz H., Sunay Y. ve Aytaç T. (1997). Hizmetiçi eğitimde koordinasyonu sağlama toplantısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 133, 14-15.
- TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*, Ankara: Türk Eğitim Derneği. https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf (16.02.2023).
- Tersine, R. J. ve Riggs, W. E. (1976). The Delphi technique: A long-range planning tool. *Business Horizons*, 19(2): 51-56.
- Tuncel, Z. A. ve Çobanoğlu, F. (2018). In-service Teacher Training: Problems of the Teachers as Learners. *International Journal of Instruction*, 11(4): 159-174. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11411a>
- Turan, E.Z. (2013). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turgut, S. (2012). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turoff, M. ve Hiltz, S. R. (2001). Computer based delphi processes. In: Adler, M. and Ziglio, E. (Eds), *Gazing Into the Oracle: The Delphi Method and Its Application to Social Policy and Public Health*, London, Kingsley Publishers, 55-88.
- Türkarşlan, U. (2011). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilişim Teknolojileri Alanındaki Yeterlik Standartları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1): 34-53.
- UNESCO, E. (2015). 2030 Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.

<https://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-2016-en-pdf> (08.04.2022).

- URL-1 (1996). National Science Teachers Association. Standards for professional development for teachers of Science. <https://www.nap.edu/read/4962/chapter/6> (05.11.2023)
- URL-2 (1998). National Science Teachers Association. Standards for science teacher preparation. <https://static.nsta.org/pdfs/nsta98standards.pdf> (05.11.2023)
- URL-3 (2003). National Science Teachers Association. Standards for science teacher preparation. <https://static.nsta.org/pdfs/nstastandards2003.pdf> (05.11.2023)
- URL-4 (2020). National Science Teachers Association. Standards for science teacher preparation. <https://static.nsta.org/pdfs/2020NSTAStandards.pdf> (05.11.2023)
- Uştu, H., Mentiş Taş, A. Ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1): 15-23. DOI: 25.1234/0123456789
- Ülker, A. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Konya/Karapınar İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VanTassel-Baska, J. ve Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51(2): 182-205.
- Välijärvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. ve Arffman, I. (2007). The Finnish Success In PISA – and Some Reasons Behind It 2. Jyväskylä: Institute for Educational Research. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3038-7> (19.12.2023).
- Vernon, W. (2009). The Delphi technique: A review. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16 (2): 69-76.
- Veyis, F. (2012). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of The Literature*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. ve Parlea, D. (2004). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Bucharest: Unesco-Cepes Papers in Higher Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134621> (15.08.2023).
- Von der Gracht, H. A. (2012). Consensus measurement in Delphi studies. *Technological Forecasting and Social Change*, 79(8): 1525-1536.

- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., ve De Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching And Teacher Education*, 27(8): 1235-1244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.07.003> (12.02.2023)
- Vukelich, C. ve Wrenn, L. C. (1999) Quality professional development: What do we think we know? *Childhood Education*, 75(3): 153-160. DOI: 10.1080/00094056.1999.10522003
- Wang, Y. (2000). Training teachers using computers: A process of familiarization, utilization, and integration. *T.H.E. Journal*, 27(10): 67-74.
- Whitlow, J. P. (1990). *The Development of Accreditation Standards for the Tennessee Association of Nonpublic Academic Schools*. Doktora Tezi. Atlanta: Georgia State University.
- Williams, P.L. ve Webb, C. (1994). The Delphi technique: A methodological discussion. *Journal of Advanced Nursing* 19, 180-186.
- Woudenbergh, F. (1991). An evaluation of Delphi. *Technological Forecasting and Social Change*, 40, 131-150.
- Yakar, H. (2019). *Ortaokul Düzeyinde İklim Okuryazarlığı Yeterliklerinin Delphi Tekniğiyle Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, B. M., Dikici, M. F., Yalçın, E. ve Bek, D. (2005). Malcolm Shepherd Knowles ve Erişkin Eğitimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 19(19): 34-40
- Yalçın, Y. (2012). *Türkiye’de Uzaktan Eğitim Programları İçin Akreditasyon Standartlarının Delphi Tekniğiyle Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın İncik E. ve Akbay S. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışma: Mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve eğitim ihtiyaçları. *Turkish Studies* 13(27), 1653- 1676. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14381>
- Yalın, H. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 150.
- Yamagata-Lynch, L. ve Haudenschild, M. (2006) Using activity theory to identify contradictions and tensions in teacher professional development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491495.pdf> (13.05.2023).
- Yamasaki, H. (2016). Teachers and teacher education in Japan. *Bull. Grad. School Educ. Hiroshima Univ*, 65(3): 19-28.
- Yang, J. ve C. Tan (2022). Teacher education in Singapore and South Korea. Myint, S. K. ve Liu, Y. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education: Innovations and Practices in Asia İçinde* (141-157). Singapore: Springer.

- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 191-215.
- Yıldırım, G. (2016). *Vatandaşlık Yeterlikleri Bağlamında Ortaokul Ekonomi Okuryazarlığı Standartlarının Belirlenmesi ve Öğretim Programlarındaki Yerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, A. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Kalite Standartlarının Belirlenmesi: Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1): 503-522.
- Yoo, S. S., ve Lee, J. M. (2014). In-service education and training for teachers in Korea and the role of the private sector from 1945 to 1970s. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 413-424.
- Young, F. (2015). *Identifying Teachers' Perceptions of Professional Development During The Transition to Common Core Standards*. Doktora Tezi. Phoenix: University of Phoenix.
- Yousuf, M. I. (2007). Using experts' opinions through Delphi technique. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(4): 1-8.
- YÖK. (1994). Bölgesel Hizmetiçi Eğitim Modeli. Endüstriyel Eğitim Projesi Doküman No: FTVE:800, Ankara
- YÖK. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf (05.10.2023)
- Yüner, B. (2022). Teachers' professional development needs and barriers: The case of Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 30(1): 1-10.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zhang, M., Ding, X., ve Xu, J. (2016). Developing Shanghai's Teachers. Teacher Quality Systems in Top Performing Countries. *National Center on Education and the Economy*.

EKLER

EK 1: Delphi davet mektubu

Saygıdeğer Hocam,

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında (Bülent Ecevit Üniversitesi ile ortak) ve Doç. Dr. Cevat Eker danışmanlığında “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Standartlarının Belirlenmesi ve Standart Temelli Bir Model Önerisi” adlı doktora tez çalışmasını yapmaktayım. Bu kapsamda hizmet içi öğretmen eğitimi standartlarını belirleyebilmek amacıyla, uzman görüşlerine ulaşmayı temel alan Delphi Tekniğini kullanmayı planlamaktayım. Bu çalışma için, hizmet içi öğretmen eğitimi alanında doktora ya da yüksek lisans tez çalışmasına sahip olmak veya bu çalışmalara tez danışmanlığı yapmış olmak; bu alanda uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış makalesi bulunmak kriterleri “uzman” seçimi kriterleri olarak belirlenmiştir. Bu kriterlere ek olarak “Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) komisyon ve kurullarında görev alan akademisyen üyeler de uzman olarak belirlenmiştir. Sayılan bu alanlardan en az birinde çalışmalarınızın bulunması nedeniyle Delphi Paneli Üyesi olarak görüşlerinize gereksinim duymaktayım.

Delphi Tekniği uygulama sürecine, uzman gruba yöneltilen açık uçlu sorular ile başlanmakta ve uzmanların bu sorulara verdikleri cevaplarla yeni bir anket formu hazırlanmaktadır. Likert tipinde hazırlanan anket formu, ardışık turlar halinde uzmanlara gönderilmekte ve anket maddeleri hakkındaki görüşlerini bildirmeleri istenmektedir. Gelen yanıtlar istatistiksel analizleri yapılarak tekrar uzman grubuna gönderilmekte ve uzmanlar arasında görüş birliği elde edildiğinde turlar sona ermektedir.

Bu çalışmaya panelist olarak katkı sağlamak isterseniz, aşağıdaki linkteki Birinci Tur Delphi Anketini yanıtlayıp, göndermeniz gerekecektir. Elektronik posta yoluyla iletişimin sağlanacağı Delphi Tekniği toplam üç turdan oluşacaktır. Birinci tur sonucunda tüm panel üyelerinin belirttiği görüşler, maddeler halinde sıralanacak ve alt başlıklar altında toplanarak İkinci Tur Delphi Anketi oluşturulacaktır. Likert tipi hazırlanan İkinci Tur Delphi Anketi, panel üyelerinin katılma düzeylerine göre düşüncelerini belirtmesi ve bunların analiz edilmesiyle tamamlanacaktır. Bu analiz sonuçlarının panel üyelerine tekrar gönderilip, görüşlerinin tekrar toplanmasıyla Üçüncü Tur Delphi oturumu gerçekleştirilecektir.

Görüşler arası uzlaşma olup olmadığına bakılarak, sonuçlar panel üyelerine gönderilecektir. Uzlaşma sağlanmadığı takdirde anket tekrar gönderilebilecektir.

Delphi Tekniği, ardışık anketler yoluyla yürütülmekte ve bir uzlaşma sağlama aracı olarak kullanılmakta olduğundan uzmanların bu süreçte devamlılığı çalışmanın ilerleyişi için çok büyük önem taşımaktadır. Katılımcıların araştırmaya katılmayı kabul edip ilerleyen turlarda ayrılmaları, araştırma sürecinde önemli problemlere yol açtığından bu tekniğin sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Bu sınırlılığın üstesinden gelebilmek amacıyla Delphi Panelini oluşturacak uzmanlara ön bilgi verilmesi gerektiği tavsiye edildiğinden sürece ilişkin yukarıdaki açıklamalar yapılmıştır.

Çalışma sırasında toplanan bütün bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağını, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında katılımcıların kimliklerinin gizliliğinin sağlanacağını taahhüt ederim. Hizmet içi öğretmen eğitimi konusunda bir uzman olarak bu çalışmaya katılımınız çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için çok büyük önem taşımaktadır. Katılım talebine yanıtınızın olumlu olmasını diler, şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla
Doktora Öğrencisi
Mümine Akcaalan
E- posta:
Telefon:

Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Standartlarının Belirlenmesi Delphi Çalışması 1. Oturum Anketi

Değerli Katılımcı,

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi ile ortak) ve Doç. Dr. Cevat Eker danışmanlığında "Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Standartlarının Belirlenmesi ve Standart Temelli Bir Model Önerisi" adlı doktora tez çalışmasını yapmaktayım. Çalışmada hizmet içi öğretmen eğitimi standartlarının belirlenmesi için, uzman görüşlerinin toplanması esasına dayanan Delphi tekniği kullanılacaktır. Bu çalışmanın detaylı ve objektif görüşleriniz ile mümkün olabileceğini ve görüşlerinizin araştırma için büyük önem taşıdığını belirterek, ayırdığınız zaman ve katkınız için teşekkür ederim.

SUNUŞ

Öğrencilerin başarılarındaki çeşitlilik, ağırlıklı olarak bireysel ve ailevi özelliklerin bir ürünü olmakla birlikte okul kapsamındaki tüm faktörler arasında öğretmenler, öğrencilerin öğrenme performansları üzerinde en büyük etkiye sahip olan faktör (European Commission, 2012) ve tüm eğitim kaynakları arasında en önemli unsur olarak görülmektedirler (Darling-Hammond, 2006) . Tüm toplumların ortak amacı haline gelen yetkin insan yetiştirme eyleminin başarıya ulaşması, yetkin öğretmenlere sahip olmakla mümkündür. Yetkin öğretmenlerin yetiştirilebilmesi ise, gerek hizmet öncesi dönemde verilen eğitime gerekse iş başındayken öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanmasına bağlıdır. İş başındaki öğretmenlerin öğretim işini ve öğrenme çıktılarını daha nitelikli hale getirmek ve yürüttükleri öğretim süreçlerini iyileştirmek; diğer bir deyişle mesleki yeterliliklerini artırmak için "hizmet içi eğitim" olarak adlandırılan mesleki gelişim etkinlikleri büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde standartların belirlenmiş olması, kalitenin ön şartlarından biri olarak görülmektedir. Standartlar tüm paydaşlara, eğitim sürecinde yapılacaklar hususunda net bir çerçeve sunar. Gelişmiş ülkelerde eğitim kalitesine etki eden felsefe, yönetim, personel, rehberlik, eğitim programı gibi çeşitli unsurlara yönelik standartların gerek kurumsal gerekse bireysel çalışmalarla belirlendiği ve zaman içinde güncellendiği görülmektedir. Türkiye’de de konuyla ilgili olarak özellikle kurumsal çalışmalar bulunmakla birlikte bu yöndeki çalışmaların artırılmasına ihtiyaç vardır (Erişen,2003) . Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde var olması gereken standartlar da bu bağlamda çalışılması önem taşıyan bir alan olarak ele alınmalıdır. Tüm dünya ile birlikte Türkiye’de de öğretmen eğitiminin önemi tartışmasız kabul gören bir konu olmakla birlikte; Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinin reform, standartlaşma ve akreditasyon süreçlerinde daha ön planda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleğe başlamalarıyla meslek yaşamlarını tamamlamaları arasında geçen sürenin uzunluğu ve bu süreçte, oluşan bilgi birikimi ve değişimin çokluğu göz önüne alındığında hizmet içi eğitimin “yeniden yetiştirme” sağlayacağı söylenebilir. Hizmet içi eğitimin bu önemli misyonu, standartlar çerçevesinde ele alınan daha sistemli ve planlı bir eğitim olmasını da gerekli kılmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin çerçevesini belirleyen MEB Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği bulunmakla birlikte, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmen donanımına beklenen katkıyı sunabilmesi için taşıması gereken özellikleri her yönüyle ortaya koyabilecek “standartların” bulunmadığı görülmektedir.

Bu çalışmada siz katılımcıların görüşleri doğrultusunda hizmet içi öğretmen eğitiminin standartlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Standart belirleme çalışması Delphi tekniği ile gerçekleştirilecektir. Delphi tekniği, kontrollü görüş geri bildirimi sağlayan bir dizi anket yoluyla bir grup uzman arasında, en güvenilir fikir birliğini elde etme esasına dayanmaktadır. Uzman olarak katıldığınız bu çalışma üç Delphi Oturumu olarak planlanmıştır, ancak planlanan oturumlar süresince uzmanlar arasında uzlaşa sağlanamaması durumunda dördüncü oturum gerçekleştirilebilir.

Delphi çalışmasının bu ilk turunda, hizmet içi eğitimin konusundan ve verildiği öğretmen grubunun özelliklerinden bağımsız olarak; *“Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinin sahip olması gereken standartlar nelerdir?”* sorusuna bu faaliyetlerin tüm boyutlarını göz önünde bulundurarak cevap vermeniz beklenmektedir. Cevaplarınız, diğer katılımcıların cevapları ile bir araya getirilecek ve ikinci oturum anketi hazırlanacaktır.

Çalışmaya ayırdığınız zaman, katılımınız ve desteğiniz için tekrar teşekkür ederim.

Saygılarımla
Doktora Öğrencisi
Mümine Akcaalan

“Hizmet içi öğretmen eğitimi faaliyetlerinin sahip olması gereken standartlar sizce nelerdir?” (Lütfen cevaplarınızı cümleler halinde yazınız).

(Olabildiğince çok sayıda –en az 10– standart önerisi yazmanız beklenmektedir).

1

Yanıtınız

2

Yanıtınız

3

Yanıtınız

4

Yanıtınız

5

18

Yanıtınız

19

Yanıtınız

20

Yanıtınız

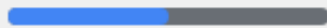
Bu alana yeni maddeler ekleyebilirsiniz.

Yanıtınız

Görüş ve önerilerinizi bu alana yazabilirsiniz.

Yanıtınız

Sonraki



Sayfa 1 / 2

Formu temizle

Kişisel Bilgiler

E-posta adresi ve ad soyad bilgileriniz bundan sonraki oturumlarda dolduracağınız anketlerin size özel olarak düzenlenmesi ve gönderilmesi için gereklidir. Diğer bilgiler ise sadece cevapları kategorize etmek için kullanılacaktır. Bu bilgiler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır ve anket sonuçlarında size ait bilgiler asla belirtilmeyecektir.

Adınız ve Soyadınız *

Yanıtınız

Aktif olarak kullandığınız e-posta adresi *

Yanıtınız

Göreviniz *

Yanıtınız

Unvanınız *

Yanıtınız

Yanıtınız

Görev yaptığınız üniversite/ okul/kurum *

Yanıtınız

Mesleki kıdeminiz (yıl olarak) *

Yanıtınız

MEB'e bağlı öğretmenlik deneyiminiz *

"Var "seçeneğini işaretlediyseniz lütfen sonraki bölümü doldurunuz.

☐ Var

☐ Yok

MEB'e bağlı öğretmenlik deneyiminizin süresi (yıl olarak)

Yanıtınız

Geri

Gönder

Sayfa 2 / 2

Formu temizle

Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Standartlarının Belirlenmesi Delphi Çalışması 2. Oturum Anketi

Saygıdeğer Katılımcı,

Hizmet içi öğretmen eğitimi standartlarını belirleyebilmek için gerçekleştirilen ve katılımcı olarak yer aldığınız Delphi çalışmasının 1. oturum anketinde tüm katılımcıların belirttiği görüşler analiz edilerek düzenlenmiş ve aşağıda yer alan 2. oturum anketi oluşturulmuştur. İkinci tur anketinin amacı, birinci turda tüm katılımcı uzmanların ilettikleri standart önerisi maddelerini size sunmak ve bu maddelere hangi düzeyde katıldığınızı belirlemektir.

İlk turdaki katılımcı cevaplarının analizi sonucunda 8 standart alanı ve her bir alanın altında yer almak üzere standart maddeleri ve standart göstergeleri belirlenmiştir. Her bir standart alanı, anketin bölümlerinden birini oluşturmuştur. Ankette yer alan her bir ifadenin hizmet içi öğretmen eğitimi standardı olarak uygunluğuna ilişkin görüşünüzü, ifadelerin karşısında yer alan seçeneklerden size en uygun olanını işaretleyerek belirtmeniz beklenmektedir. Anket maddelerine yönelik eleştirilerinizi ya da önerilerinizi lütfen her bölümün altına ayrılmış alana, ilgili ifadenin madde numarasını yazarak belirtiniz.

Birinci Delphi turunda tüm katılımcıların görüşlerinin alınması, planlanmış süreden daha fazla zaman almıştır. Bu nedenle, ikinci Delphi turunda katılımcı görüşlerini almak için 3 hafta olarak planlanmış süre 5 hafta olarak değiştirilmiştir. Bu tur, katılımcı görüşlerinin analiz edilmesiyle tamamlanacaktır. Analiz sonuçlarının panel üyelerine tekrar gönderilmesi ve tekrar görüşlerinin toplanmasıyla Delphi çalışması üçüncü turu gerçekleştirilecektir.

Çalışma sırasında toplanan bütün bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağını, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında katılımcı kimliklerinin gizliliğinin sağlanacağını ve haklarının korunacağını taahhüt eder; çalışmaya sunduğunuz katkı ve göstermiş olduğunuz duyarlılık için tekrar teşekkür ederiz.

Doktora Öğrencisi
Mümine Akcaalan
Bartın Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Standart Alanı 1:**Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarının Planlanması****S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel çerçevesinin belirlenmesi ***

	Tamamen uygun	Oldukça uygun	Kısmen Uygun	Çok az uygun	Hiç uygun değil
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel çerçevesinin belirlenmesi	☐	☐	☐	☐	☐
S1.1 Düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarının felsefesinin ortaya konması	☐	☐	☐	☐	☐
S1.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yetişkin öğrenmesi (andragoji) ilkeleri ile uyumlu olması	☐	☐	☐	☐	☐

Standart Alanı 2:

Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarında Görev Alacak Olan Eğitimcilerin Seçimi

S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin verilecek eğitim alanında uzman olmaları

	Tamamen uygun	Oldukça uygun	Kısmen uygun	Çok az uygun	Hiç uygun değil
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin verilecek eğitim alanında uzman olmaları	☐	☐	☐	☐	☐
S1.1. Eğitimcilerin alan uzmanı akademisyenlerden seçilmesi	☐	☐	☐	☐	☐
S1.2. Eğitimcilerin verilecek eğitim alanında deneyim ve bilgi sahibi öğretmenlerden seçilmesi	☐	☐	☐	☐	☐

Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Standartlarının Belirlenmesi Delphi Çalışması 3. Oturum Anketi

Saygıdeğer Katılımcı,

Hizmet içi öğretmen eğitimi standartlarını belirleyebilmek için gerçekleştirilen Delphi çalışmasının 2. oturumuna sunduğunuz katkı için çok teşekkür ederiz. 2.oturumda tüm katılımcıların belirttiği görüşler analiz edilerek düzenlenmiş ve Delphi 3. oturum anketi oluşturulmuştur. Üçüncü oturum anketinin amacı, ikinci oturumda tüm panel üyelerinin her bir maddeye ilişkin yanıtlarına ait istatistik bilgilerini (frekans yüzdesi, medyan, standart sapma, aritmetik ortalama, çeyrekler arası genişlik) size sunmak ve maddeler için tekrar görüşünüzü almaktır. İkinci tur anketinde yer alan standart maddelerine ilişkin tüm istatistik bilgileri ayrıca e- posta adresinize gönderilmiştir. Üçüncü oturum anketi, katılımcıların ankette yer alan her maddeye ilişkin ikinci oturum yanıtlarını içerecek şekilde her bir katılımcıya özel hazırlanmıştır.3. Delphi oturumunda, ikinci oturumda verilen cevapların gözden geçirilmesi beklenmektedir. Anket maddelerini, 2. oturumda verdiğiniz cevabı ve her bir maddeye ilişkin sunulan istatistikleri değerlendirerek tekrar yanıtlamanızı rica ediyoruz. Anketin her bölümünün başında veri analizinde kullanılan ve ankette sunulan kısaltmalara dair bilgilendirmeler yer almaktadır.

2. Delphi oturumunda 8 standart alanı altında 28 standart ifadesi ve bunların da altında yer alan 111 gösterge olarak 139 madde görüşünüze sunulmuştur. Delphi 3. oturumda bu maddelere görüşleriniz doğrultusunda 3 yeni madde daha eklenmiş, 13 madde düzeltilmiş, var olan 2 madde de değiştirilerek tekrar görüşlerinize sunulmuştur.

Anket maddelerinin standart maddesi olarak kabulü için uzlaşma koşulları literatüre dayalı olarak:

% = 4 ve 5 yanıtlarının frekans yüzdeleri toplamı; Md = Medyan değeri; IQR = Çeyrekler arası açıklık ss = standart sapma ve $\bar{x}$ = ortalama olmak üzere,

$\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$ değerleri olarak belirlenmiştir.

1. ve 2. Delphi oturumlarında tüm katılımcıların görüşlerinin alınması, planlanmış süreden daha fazla zaman almıştır. Bu nedenle, 3. Delphi oturumunda katılımcı görüşlerinin alınması için 2 hafta olarak planlanmış olan süre 4 hafta olarak değiştirilmiştir. Bu tur, katılımcı görüşlerinin tekrar analiz edilmesiyle tamamlanacaktır.

Çalışma sırasında toplanan bütün bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağını, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında katılımcı kimliklerinin gizliliğinin sağlanacağını ve haklarının korunacağını taahhüt eder; çalışmaya sunduğunuz katkı ve göstermiş olduğunuz ilgi ve duyarlılık için tekrar teşekkür ederiz.

Çalışma sırasında toplanan bütün bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağını, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında katılımcı kimliklerinin gizliliğinin sağlanacağını ve haklarının korunacağını taahhüt eder; çalışmaya sunduğunuz katkı ve göstermiş olduğunuz ilgi ve duyarlılık için tekrar teşekkür ederiz.

Doktora Öğrencisi
Mümine Akcaalan
Bartın Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman
Doç. Dr. Cevat Eker
Bülent Ecevit Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü



KISALTMA REHBERİ

% = 4 (oldukça uygun) ve 5 (tamamen uygun) yanıtlarının frekans dağılım yüzdeleri toplamı

Md = Medyan değeri

IQR = Çeyrekler arası genişlik

ss = Standart sapma

$\bar{x}$ = Aritmetik Ortalama

Düz. M.= Düzeltİlen madde

Değ. M. = Değİştirİlen madde

Yeni M.= Yeni eklenen madde

Uzlaşma ölçütleri: %≥70, Md≥4, IQR≤1

S.1. Hizmet içİ öğretmen eğİtİmİ çalışmalarının temel çerçevesinin belirlenmesi

İKİNCİ DELPHİ OTURUMU YANİTİNİZ: 5

% =80 Md=5 IQR=1 ss= 0,928 $\bar{x}$ = 4,40

Seçin

S1.1 Düzenlenecek hizmet içİ eğİtİm çalışmalarının felsefesinin ortaya konması

İKİNCİ DELPHİ OTURUMU YANİTİNİZ: 5

%=82,5 Md=5 IQR=1 ss= 1,030 $\bar{x}$ = 4,37

Seçin

S11.1. Hizmet içi eğitim çalışmalarına yeterli ödeneğin ayrılması

İKİNCİ DELPHİ OTURUMU YANITINIZ: 5

%=87,5 Md=5 IQR=0 ss=0,837 $\bar{x}$ = 4,62

Seçin

S11.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarında, çalışmaların niteliği ve türü fark etmeksizin katılımcı masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemelerin bulunması

İKİNCİ DELPHİ OTURUMU YANITINIZ: 5

%=80 Md=5 IQR=1 ss=1,102 $\bar{x}$ = 4,37

Seçin

S11.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarında, çalışmaların niteliği ve türü fark etmeksizin görevli öğretim elemanlarının masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemelerin bulunması

Yeni M.

Seçin

Bu alana madde numarasını belirterek eleştiri ve önerilerinizi yazabilirsiniz

Yanıtınız

Geri

Sonraki

Formu temizle

EK 5: Delphi 2. tur cevaplarının analiz verileri

**HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ STANDARTLARININ BELİRLENMESİ
DELPHİ 2. TUR CEVAPLARININ ANALİZ VERİLERİ**

AÇIKLAMALAR

Uygun= Tamamen uygun (5) ve oldukça uygun (4) cevaplarının yüzdeleri toplamı

Uygun değil= Çok az uygun (2) ve hiç uygun değil (1) cevaplarının yüzdeleri toplamı

Kısmen uygun= Kısmen uygun (3) cevaplarının yüzdesi

ss= standart sapma Md= medyan $\bar{x}$ = aritmetik ortalama IQR=Çeyrekler arası genişlik

Uzlaşma şartları: $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$

Uzlaşamayan maddeler

A.1.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ PLANLANMASI	YANITLAR						ss	Md	x̄	IQR
	UYGUN		UYGUN DEĞİL		KISMEN UYGUN					
	N	%	N	%	N	%				
S.1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel çerçevesinin belirlenmesi	32	80	2	5	6	15	0,928	5	4,40	1
S1.1 Düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarının felsefesinin ortaya konması	33	82,5	3	7,5	4	10	1,030	5	4,37	1
S1.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yetişkin öğrenmesi (andragoji) ilkeleri ile uyumlu olması	35	87,5	-	-	5	12,5	0,704	5	4,62	0,75
S1.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarının mevcut eğitim politikaları ile tutarlı olması	28	70	2	5	10	25	0,984	5	4,17	2
S1.4. Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile tutarlı olması	36	90	2	5	2	5	0,816	5	4,52	1
S2. Kapsamlı ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılarak gerçek eğitim ihtiyacının ortaya konması	35	87,5	3	7,5	2	5	0,892	5	4,65	0,0
S2.1. Öğretmenlerin güncel ihtiyaçlarını belirleyecek ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması	36	90	3	7,5	1	2,5	0,853	5	4,70	0,0
S2.2. Öğretmenlerin mesleki sorunlarının dikkate alınması	36	90	3	7,5	1	2,5	0,871	5	4,60	0,0
S2.3. Öğretmenlerin beklentilerinin dikkate alınması	35	87,5	3	7,5	2	5	0,986	5	4,47	1
S2.4. Öğretmen ihtiyaçlarının ve sorunlarının branş, kıdem, okul türü, okul düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenlerine göre farklılık gösterebileceğinin dikkate alınması	36	90	3	7,5	1	2,5	0,957	5	4,57	0,0
S2.5. Öğretmenlerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması	33	82,5	4	12,5	3	7,5	1,07	5	4,37	1

S2.6. Öğretmenlerin ilgi ve motivasyon düzeylerinin dikkate alınması	32	80	3	7,5	5	12,5	1,03	5	4,27	1
S2.7. Öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması	35	87,5	5	12,5	-		1,00	5	4,42	1
S2.8. Okul bölgesi – kurum ihtiyaçlarının dikkate alınması	33	82,5	3	7,5	4	10	1,032	5	4,40	1
S2.9. Önceki hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirmelerine ilişkin sonuçların dikkate alınması	36	90	3	7,5	1	2,5	0,960	5	4,50	1
S2.10. Hizmet içi öğretmen eğitimi alanında yapılmış olan akademik çalışmaların dikkate alınması	36	90	3	7,5	1	2,5	0,959	5	4,55	0,75
S3. İhtiyaç analizi çalışmalarının nitel ve nicel araştırma tekniklerini barındıracak şekilde çok boyutlu olarak yapılması	35	87,5	1	2,5	4	10	0,876	5	4,52	1
S3.1. Ulusal, bölgesel ve/veya kurumsal düzeyde ihtiyaç analizi anketlerinin uygulanması	33	82,5	3	7,5	4	10	1,026	5	4,35	1
S3.2. Belirlenen öğretmen grupları ile görüşmeler yapılması	35	87,5	3	7,5	2	5	1,054	5	4,37	1
S3.3. Saha gözlemlerinin yapılması	34	85	5	12,5	1	2,5	1,169	5	4,37	1
S4. İhtiyaç analizi çalışmalarının sonuçlarına göre hizmet içi eğitim çalışmalarının zorunlu ya da isteğe bağlı olacak şekilde düzenlenmesi	32	80	4	12,5	4	10	1,051	4	4,15	1
S4.1.İhtiyaç analizi sonuçlarına göre kıdem, branş, okul düzeyi, okul türü değişkenleri dikkate alınarak, yapılacak zorunlu hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenmesi	26	65	6	15	8	20	1,296	4	3,90	2
S4.2. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre yapılacak isteğe bağlı hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenmesi	31	77,5	5	12,5	4	10	1,129	5	4,17	1
S5. Öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme olanağının tanınması	32	80	4	12,5	4	7,5	1,090	5	4,30	1
S5.1.Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımın öncelikle gönüllülük esasına dayanması	30	75	5	12,5	5	12,5	1,108	4	4,05	1,75
S5.2. Düzenlenmesi kararlaştırılmış tüm hizmet içi eğitim çalışmalarına ait planlama takviminin öğretim yılı başında duyurulması	34	85	-	-	6	15	0,749	5	4,45	1
S5.3.Zorunlu olmayan hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımcıların kabulünde fırsat eşitliği ilkesine uyulması ve her çalışmanın isteyen her öğretmenin katılabileceği bir yapıda sunulması	34	85	3	7,5	3	7,5	0,9218	5	4,40	1
S5.4. Katılımın isteğe bağlı olduğu hizmet içi eğitim çalışmalarında, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabilecekleri konu çeşitliliğinin sağlanması	37	92,5	2	5	1	2,5	0,780	5	4,57	1
S5.5. Öğretmenlerin, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları düzenleyebilmek için akreditasyon almış kişi ve kurumlardan eğitim alabilmelerinin sağlanması	29	72,5	5	12,5	6	15	1,158	5	4,12	2

S6. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının süreç olarak planlanması	37	92,5	1	2,5	2	5	0,693	5	4,67	0,0
S6.1. Hizmet içi eğitim çalışmalarının sürekliliğinin sağlanması	35	87,5	2	5	3	7,5	0,837	5	4,62	0,0
S6.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının düzenli olarak yapılması	36	90	2	5	2	5	0,806	5	4,62	0,0
S6.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarının boylamsal çalışmalar olarak yapılması	30	75	4	12,5	6	15	1,090	4,5	4,12	1,75
S6.4. Hizmet içi eğitim çalışmalarının esnekliğe ve yeniden düzenlemeye olanak tanıyan bir yapıda olması	36	90	2	5	2	5	0,812	5	4,57	1
S7. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi	34	85	1	2,5	5	12,5	0,812	5	4,42	1
S7.1.Çalışmaların çalışma takvimi açısından uygun gün ve saatlerde yapılması	35	87,5	1	2,5	4	10	0,784	5	4,50	1
S7.2.Katılımcıların fiziksel ve zihinsel olarak yorgun olmayacağı gün ve saatlerin tercih edilmesi	31	77,5	5	12,5	4	10	1,136	5	4,20	1
S7.3. Öğretmenlerin daha rahat katılım gösterebileceği mesleki çalışma semineri dönemlerinde yapılması	29	72,5	4	10	7	17,5	1,059	5	4,17	2
S7.4. Katılımcıların tatil günlerini tamamen doldurmayacak şekilde yapılması	34	85	2	5	4	10	0,875	5	4,45	1
S7.5. Uygun gün ve saat seçimi için öğretmenlere seçenekler sunulması	34	85	3	7,5	3	7,5	0,932	5	4,45	1
S7.6. Öğretmenlerin, akredite edilmiş kişi ve kurumlardan istediği tarih ve saatte hizmet içi eğitim alabilmeleri	33	82,5	3	7,5	4	10	1,034	5	4,42	1
S8. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından kabul edilebilir sürelerle sahip olması	30	75	2	5	8	20	0,960	5	4,27	1,75
S8.1. Eğitim sürelerinin mesleki gelişimi sağlayabilecek uzunlukta olması	35	87,5	3	7,5	2	5	0,986	5	4,47	1
S8.2. Eğitim sürelerinin katılımcıların ilgi ve motivasyonlarını koruyabilecekleri uzunlukta olması	35	87,5	2	5	3	7,5	0,847	5	4,50	1
S9. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar için uygun yer ve konumda gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi	36	90	2	5	2	5	0,810	5	4,60	0,75
S9.1. Çalışmaların katılımcıların bulunduğu şehirde olacak şekilde düzenlenmesine öncelik verilmesi	30	75	2	5	8	20	0,939	4,5	4,20	1,75
S9.2.Çalışmaların yapıldığı yerin konum olarak kolay ulaşılabilir olması	36	90	1	2,5	3	7,5	0,747	5	4,57	1
S10. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcı sayılarının, etkili ve verimli bir öğrenme için uygun olacak şekilde belirlenmesi	36	90	1	2,5	3	7,5	0,729	5	4,67	0,0
S10.1. Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin içeriğinin ve niteliğinin dikkate alınması	37	92,5	1	2,5	2	5	0,693	5	4,67	0,0

S10.2. Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin verileceği ortamın fiziki koşullarının dikkate alınması	35	87,5	1	2,5	4	10	0,780	5	4,57	1
S10.3. Katılımcı sayısının küçük öğrenme takımları halinde çalışmaya elverişli olması	31	77,5	2	5	7	17,5	1.017	5	4,30	1
S11. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına, eğitimi düzenleyenler tarafından ayrılan belirli bir bütçenin olması ve giderlerin bu bütçeden karşılanması	33	82,5	2	5	5	12,5	0,985	5	4,45	1
S11.1. Hizmet içi eğitim çalışmalarına yeterli ödeneğin ayrılması	35	87,5	2	5	3	7,5	0,837	5	4,62	0,0
S11.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarında, çalışmaların niteliği ve türü fark etmeksizin katılımcı masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemelerin bulunması	32	80	4	10	4	10	1.102	5	4,37	1
A.2.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARINDA GÖREV ALACAK OLAN EĞİTMENLERİN SEÇİMİ	YANITLAR						ss	Md	$\bar{x}$	IQR
	UYGUN		UYGUN DEĞİL		KISMEN UYGUN					
	N	%	N	%	N	%				
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitmenlerin verilecek eğitim alanında uzman olmaları	37	92,5	1	-	-	7,5	0,563	5	4,80	0,0
S1.1. Eğitmenlerin alan uzmanı akademisyenlerden seçilmesi	30	75	1	2,5	9	22,5	0,973	5	4,22	1,75
S1.2. Eğitmenlerin verilecek eğitim alanında deneyim ve bilgi sahibi öğretmenlerden seçilmesi	28	70	4	10	8	20	1,086	4	4,00	2
S1.3. Eğitmenlerin, verilecek eğitim alanında Millî Eğitim Bakanlığınca kabul edilen sertifikaya sahip olan uzmanlar arasından seçilmesi	23	57,5	7	17,5	10	25	1,251	4	3,65	2
S2. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitmenlerin, yetişkin eğitimi özelliklerini bilen uzmanlar olmaları	35	87,5	-	-	5	12,5	0,712	5	4,57	1
S2.1. Eğitmenlerin yetişkin eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları	32	80	2	5	6	15	0,997	5	4,32	1
S2.2. Eğitmenlerin yetişkin eğitimi konusunda deneyimlerinin olması	32	80	1	2,5	7	17,5	0,948	5	44,3	1
S2.3. Eğitmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olması	36	90	2	5	2	5	0,900	5	4,60	0,0
S3. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitmenlerin nitelikli eğitim- öğretim becerilerine sahip olmaları	36	90	1	2,5	3	7,5	0,828	5	4,67	0,0
S3.1. Eğitmenlerin verilecek eğitimin içeriğine uygun yöntem ve teknikleri seçip kullanabilecek bilgi ve yeterliğe sahip olmaları	37	92,5	-	-	3	7,5	0,588	5	4,75	0,0
S3.2.Bilgi işlem teknolojileri entegrasyonu konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları.	34	85	1	2,5	5	12,5	0,816	5	4,52	1

S4. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin öğretmen eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları	34	85	1	2,5	5	12,5	0,816	5	4,50	1
S4.1. Eğitimcilerin öğretmen eğitimi konusunda uzmanlık ya da deneyimlerinin olması	34	85	-	-	6	15	0,751	5	4,50	1
S4.2. Eğitimcilerin, öğretmenlerin yaşantılarına ve alanda karşılaştıkları sorunlara aşina olmaları	36	90	-	-	4	10	0,667	5	4,62	1
A.3. HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARINDA UYGULANACAK PROGRAMIN ÖZELLİKLERİ	YANITLAR						ss	Md	$\bar{x}$	IQR
	UYGUN		UYGUN DEĞİL		KISMEN UYGUN					
	N	%	N	%	N	%				
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi programının temel program geliştirme ilkelerine uyularak hazırlanması	37	92,5	-	-	3	7,5	0,615	5	4,67	0,75
S1.1.Hazırlanacak her bir program için süreç sonunda ulaşılmaması beklenen hedeflerin net bir şekilde ortaya konması	36	90	1	2,5	3	7,5	0,723	5	4,70	0,0
S1.2. Programın belli bir model ele alınarak geliştirilmesi	32	80	2	5	6	15	0,973	4,5	4,22	1
S1.3.Programın hazırlanmasında bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal alandaki gelişmelerin dikkate alınması	37	92,5	1	2,5	2	5	0,704	5	4,62	1
S1.4.Programın hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin tutarlı olması	37	92,5	2	5	1	2,5	0,742	5	4,75	0,0
S1.5.Programın tüm öğelerinin birbirini destekler nitelikte olması	38	95	1	2,5	1	2,5	0,630	5	4,75	0,0
S1.6.Programın, program değerlendirme sonuçlarına göre güncellenmesi	37	92,5	1	2,5	2	5	0,659	5	4,77	0,0
S2. Hizmet içi öğretmen eğitimi programının, mesleki gelişime odaklanan bütüncül bir yaklaşıma sahip olması	36	90	2	5	2	5	0,812	5	4,57	1
S2.1.Programın hizmet öncesi eğitimin eksiklerini giderir nitelikte olması	34	85	2	5	4	10	0,87	5	4,52	1
S2.2. Programın gelişim odaklı olması	36	90	1	2,5	3	7,5	0,735	5	4,65	0,0
S2.3.Programın öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile uyumlu hazırlanmış olması	37	92,5	1	2,5	2	5	0,699	5	4,65	0,75
S2.4.Programın öğretmenlerin günlük etkinliklerine katkı sağlaması	36	90	-	-	4	10	0,667	5	4,62	1
S3. Hizmet içi öğretmen eğitimi programının tespit edilen öğretmen ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması	37	92,5	2	5	1	2,5	0,750	5	4,72	0,0
S3.1.Programın öğretmenlerin alan öğretimine ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması	36	90	3	7,5	1	2,5	0,957	5	4,57	0,0
S3.2.Programın öğretmenlerin genel kültür gelişimi beklentilerini/ihtiyaçlarını karşılaması	34	85	3	7,5	3	7,5	1,007	5	4,40	1
S3.3. Programın öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlaması	35	87,5	3	7,5	2	5	0,984	5	4,42	1

S3.4.Programın, öğretmenlerin eğitim alanında gerçekleşen yenilik ve değişimlere yönelik ihtiyaçlarını karşılaması	36	90	3	7,5	1	2,5	0,957	5	4,57	0,0
S4.Program içeriğinin yararlılığı bilimsel bulgularla test edilmiş güncel bilgilerden oluşması	36	90	1	2,5	3	7,5	0,744	5	4,60	1
S4.1.Program içeriğinin uzmanlarca hazırlanmış olması	37	92,5	-	-	3	7,5	0,598	5	4,72	0,0
S4.2.Program içeriğinin alandaki güncel gelişmeleri/sorunları ele alır nitelikte olması	35	87,5	-	-	5	12,5	0,704	5	4,62	0,75
S4.3.Program içeriğinin, alandaki gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi	36	90	1	2,5	3	7,5	0,729	5	4,67	0,0
S4.4.Program içeriğinin katılımcıların görev aldıkları eğitim kademesine uygun olması	36	90	1	2,5	3	7,5	0,740	5	4,62	0,75
S5.İçeriğin aktif katılımı sağlayacak etkili yöntem ve tekniklerin kullanımıyla sunulması	37	92,5	2	5	1	2,5	0,871	5	4,60	0,75
S5.1.İçerikte yer alan konulara uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması	37	92,5	-	-	3	7,5	0,598	5	4,72	0,0
S5.2.Beceri odaklı ve etkinliğe dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması	33	82,5	1	2,5	6	15	0,933	5	4,52	0,75
S5.3. Katılımcıların sınıflarında uygulama yapmalarına olanak veren yöntem ve tekniklerin kullanılması	35	87,5	1	2,5	4	10	0,863	5	4,65	0,0
S5.4. Birbirinden öğrenmeye elverişli yöntem ve tekniklerin kullanılması	35	87,5	1	2,5	4	10	0,877	5	4,50	1
S5.5.İş birlikli çalışmaların gerçekleştirildiği yöntem ve tekniklerin kullanılması	35	87,5	-	-	5	12,5	0,708	5	4,60	1
S5.6.Eğitim verilecek alan/konu ile ilgili zengin öğrenme yaşantıları sunmaya hizmet edecek teknoloji, materyal, araç-gereç desteğinin sunulması	37	92,5	-	-	3	7,5	0,607	5	4,70	0,0
A.4.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ YAPILDIĞI YER	YANITLAR						ss	Md	x̄	IQR
	UYGUN		UYGUN DEĞİL		KISMEN UYGUN					
	N	%	N	%	N	%				
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yerin eğitim için uygun özellikler taşıması	35	87,5	1	2,5	4	10	0,875	5	4,55	1
S1.1.Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin çalışmaların amacına uygun nitelikte olması	37	92,5	-	-	3	7,5	0,615	5	4,67	0,75
S1.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin büyüklük, ısı, ışık, havalandırma, ses iletimi, ses yalıtımı gibi nitelikler açısından uygun fiziksel koşullara sahip olması	37	92,5	-	-	3	7,5	0,615	5	4,67	0,75
S1.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin katılımcıların tuvalet, yeme-içme, dinlenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlikte olması	37	92,5	-	-	3	7,5	0,607	5	4,70	0,0
S1.4. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin eğitimin özelliğine göre gerekli eğitsel ve teknolojik donanımına sahip olması	36	90	2	5	2	5	0,810	5	4,60	0,75

S1.5. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin hem teorik hem de uygulamalı eğitime uygun alt yapı ve donanımına sahip olması	34	85	2	5	4	10	0,960	5	4,47	1
S1.6 Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin yetişkin öğrenmesine uygun özellikler taşıması	32	80	1	2,5	7	17,5	0,955	5	4,40	1
A.5.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ UYGULANMASI	YANITLAR						ss	Md	x̄	IQR
	UYGUN		UYGUN DEĞİL		KISMEN UYGUN					
	N	%	N	%	N	%				
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının eğitim sürecini kolaylaştırıcı ve öğretmenleri eğitime katılmayı teşvik edici bir şekilde yürütülmesi	35	87,5	2	5	3	7,5	0,843	5	4,57	0,75
S1.1. Katılımcılara hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim fırsatlarının ve seçeneklerinin sunulması	30	75	-	-	10	25	0,863	5	4,35	1,75
S1.2. Katılımcıların eğitime fiilen katılımlarını ve devamlarını sağlayıcı tedbirlerin alınması	33	82,5	1	2,5	6	15	0,847	5	4,50	1
S1.3. Katılımcıların alacakları eğitimin tüm bileşenleri ve süreç hakkında bilgilendirilmesi	33	82,5	3	7,5	4	10	1.034	5	4,42	1
S1.4. Sunulacak teorik bilgilerin katılımcılara kitapçık ya da notlar şeklinde verilmesi	30	75	6	15	4	10	1,202	5	4,20	1,75
S1.5. Öğretim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanılması	37	92,5	-	-	3	7,5	0,588	5	4,75	0,0
S1.6.Eğitim süresince katılımcılara; eğitim konusu ile ilgili kendilerini bireysel olarak geliştirebilecek materyal ve kaynaklar hakkında rehberlik edilmesi	35	87,5	1	2,5	4	10	0,774	5	4,62	0,0
S1.7. Katılımcı- eğitici ve katılımcı- katılımcı etkileşiminin sağlandığı eğitim ortamlarının oluşturulması	37	92,5	-	-	3	7,5	0,598	5	4,72	0,0
A.6. HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	YANITLAR						ss	Md	x̄	IQR
	UYGUN		UYGUN DEĞİL		KISMEN UYGUN					
	N	%	N	%	N	%				
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme-değerlendirme çalışmaları yoluyla uygulanan programın değerlendirilmesi	37	92,5	1	2,5	2	5	0,678	5	4,72	0,0
S1.1.Programın uygunluğunun değerlendirilmesi	37	92,5	1	2,5	2	5	0,693	5	4,67	0,0
S1.2.Programın etkililiğinin değerlendirilmesi	37	92,5	1	2,5	2	5	0,686	5	4,70	0,0
S1.3.Programın uygulama sürecinin değerlendirilmesi	37	92,5	2	5	1	2,5	0,764	5	4,67	0,0
S1.4.Faaliyet ve değerlendirme raporlarının oluşturulması	35	87,5	2	5	3	7,5	0,933	5	4,50	1
S1.5.Değerlendirme çalışmalarının çoklu ölçme-değerlendirme yöntemleri ile yapılması	36	90	2	5	2	5	0,900	5	4,60	0,0

S2. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme- değerlendirme çalışmaları yoluyla katılımcıların değerlendirilmesi	35	87,5	1	2,5	4	10	0,780	5	4,57	1
S2.1.Katılımcıların hizmet içi eğitim çalışması öncesinde tanılayıcı değerlendirmelerinin yapılması	35	87,5	1	2,5	4	10	0,782	5	4,29	1
S2.2.Katılımcıların eğitim sürecinde değerlendirilmesi	33	82,5	2	5	5	12,5	0,905	5	4,50	1
S2.3.Katılımcıların eğitim sonunda değerlendirilmesi	32	80	2	5	6	15	0,930	5	4,42	1
S2.4.Katılımcılara izleme değerlendirmesi yapılması	33	82,5	1	2,5	6	15	0,845	5	4,45	1
S2.5.Değerlendirme çalışmalarının çoklu ölçme-değerlendirme yöntemleri ile yapılması	35	87,5	1	2,5	4	10	0,784	5	4,52	1
S2.6.Değerlendirme çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının bilimsel geçerliğe sahip olması	36	90	1	2,5	3	7,5	0,740	5	4,62	0,75
A.7.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ KIYMETLENDİRİLMESİ	YANITLAR						ss	Md	$\bar{x}$	IQR
	UYGUN		UYGUN DEĞİL		KISMEN UYGUN					
	N	%	N	%	N	%				
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına katılan öğretmenlerin sonraki çalışmalara katılımlarını teşvik etmek, istek ve motivasyonlarını artırmak üzere katılımı kıymetlendirecek uygulamaların gerçekleştirilmesi	33	82,5	2	5	5	12,5	0,981	5	4,40	1
S1.1. Öğretmenlerin başarıyla tamamladıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin sertifikalandırılması	37	92,5	-	-	3	7,5	0,627	5	4,62	1
S1.2. Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, kariyer ilerlemelerinde bir paya sahip olması	37	92,5	1	2,5	2	5,0	0,708	5	4,60	1
S1.3. Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, özlük haklarını (hizmet puanı, tayin, maaş gibi) iyileştirmede bir paya sahip olması	34	85	5	12,5	1	2,5	1,223	5	4,30	1
A.8.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ ETKİSİNİN İZLENMESİ	YANITLAR						ss	Md	$\bar{x}$	IQR
	UYGUN		UYGUN DEĞİL		KISMEN UYGUN					
	N	%	N	%	N	%				
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin öğrenme ortamlarında izlenmesi	36	90	2	5	2	5	0,816	5	4,50	1
S1.1Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlerin uygulamalarına yansımalarının izlenmesi, izlemeye yönelik değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi	36	90	2	5	2	5	0,816	5	4,52	1
S1.2.Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında katılımcı öğretmenlerin geri bildirimlerine açık bir işleyişin var olması	37	92,5	2	5	1	2,5	0,782	5	4,55	1

2.Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının öğretmen uygulamalarına yansıma düzeyinin belirlenmesi	37	92,5	2	5	1	2,5	0,782	5	4,55	1
S2.1.Etki analizlerinin yapılması	36	90	2	5	2	5	0,816	5	4,52	1
S2.2Etki analizleri sonuçlarına dayalı olarak geribildirim süreçlerinin işletilmesi	36	90	2	5	2	5	0,814	5	4,55	1
S3. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının sürdürülebilirliğinin sağlanması	37	92,5	1	2,5	2	5	0,699	5	4,65	0,75
S3.1. Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında alan uzmanları, akademisyenler ve katılımcı öğretmenlerden oluşan mesleki öğrenme toplulukları oluşturulması ve bu topluluklardaki bireyler arasında etkin iletişimin sağlanması	35	87,5	1	2,5	4	10	0,780	5	4,57	1
S3.2. Çalışmaların her aşaması ile raporlanması, olumlu olumsuz tüm yönlerinin paydaşlar ile paylaşılması	35	87,5	2	5	3	7,5	0,847	5	4,50	1
S3.3. Daha etkili hizmet içi eğitim programları düzenlemek ve sürdürmek amacıyla objektif bir veri bankası oluşturulması	35	87,5	1	2,5	4	10	0,784	5	4,52	1

EK 6: Delphi 2. tur ve 3. tur cevapları analizlerinin karşılaştırılması

HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ STANDARTLARININ BELİRLENMESİ DELPHİ 2. VE 3.TUR GRUP CEVAPLARI ANALİZLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

AÇIKLAMALAR

Uygun= Tamamen uygun (5) ve oldukça uygun (4) cevaplarının yüzdeleri toplamı

Uygun değil= Çok az uygun (2) ve hiç uygun değil (1) cevaplarının yüzdeleri toplamı

Kısmen uygun= Kısmen uygun (3) cevaplarının yüzdesi

ss= standart sapma Md= medyan IQR=Çeyrekler arası genişlik

Uzlaşma şartları: $\% \geq 70$, $Md \geq 4$, $IQR \leq 1$



Uzlaşamayan maddeler



Uzlaşma sağlanan maddeler

A.1.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ PLANLANMASI	2. Tur Sonuçları				3. Tur Sonuçları			
	%	ss	Md	IQR	%	ss	Md	IQR
S.1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel çerçevesinin belirlenmesi	80	0,928	5	1	86,5	0,800	5	1
S1.1 Düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarının felsefesinin ortaya konması	82,5	1,030	5	1	91,9	0,831	5	1
S1.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yetişkin öğrenmesi (andragoji) ilkeleri ile uyumlu olması	87,5	0,704	5	0,75	94,6	0,534	5	0,0
S1.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarının mevcut eğitim politikaları ile tutarlı olması	70	0,984	5	2	78,4	0,944	5	1
S1.4. Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile tutarlı olması	90	0,816	5	1	91,9	0,783	5	0,0
S2. Kapsamlı ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılarak gerçek eğitim ihtiyacının ortaya konması	87,5	0,892	5	0,0	91,9	0,467	5	0,0
S2.1. Öğretmenlerin güncel ihtiyaçlarını belirleyecek ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması	90	0,853	5	0,0	94,6	0,700	5	0,0
S2.2. Öğretmenlerin mesleki sorunlarının dikkate alınması	90	0,871	5	0,0	91,9	0,709	5	0,0
S2.3. Öğretmenlerin istek ve beklentilerinin dikkate alınması	87,5	0,986	5	1	89,2	0,700	5	1
S2.4. Öğretmen ihtiyaçlarının ve sorunlarının branş, kıdem, okul türü, okul düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenlerine göre farklılık gösterebileceğinin dikkate alınması	90	0,957	5	0,0	94,6	0,732	5	0,0
S2.5. Öğretmenlerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması	82,5	1,07	5	1	91,9	0,869	5	1
S2.6. Öğretmenlerin ilgi ve motivasyon düzeylerinin dikkate alınması	80	1,03	5	1	89,2	0,930	5	1

S2.7. Öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması	87,5	1,00	5	1	94,6	0,758	5	1
S2.8. Okul bölgesi – kurum ihtiyaçlarının dikkate alınması	82,5	1,032	5	1	94,6	0,765	5	1
S2.9. Önceki hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirmelerine ilişkin sonuçların dikkate alınması	90	0,960	5	1	94,6	0,762	5	1
S2.10. Hizmet içi öğretmen eğitimi alanında yapılmış olan akademik çalışmaların dikkate alınması	90	0,959	5	0,75	91,9	0,789	5	0,0
S3. İhtiyaç analizi çalışmalarının nitel ve nicel araştırma tekniklerini barındıracak şekilde çok boyutlu olarak yapılması	87,5	0,876	5	1	94,6	0,789	5	0,5
S3.1. Ulusal, bölgesel ve/veya kurumsal düzeyde ihtiyaç analizi anketlerinin uygulanması	82,5	1,026	5	1	89,2	0,837	5	1
S3.2. Belirlenen öğretmen grupları ile görüşmeler yapılması	87,5	1,054	5	1	94,6	0,691	5	1
S3.3. Saha gözlemlerinin yapılması	85	1,169	5	1	94,6	0,758	5	1
S4. İhtiyaç analizi çalışmalarının sonuçlarına göre hizmet içi eğitim çalışmalarının zorunlu ya da isteğe bağlı olacak şekilde düzenlenmesi	80	1,051	4	1	86,5	0,789	5	1
S4.1.İhtiyaç analizi sonuçlarına göre kıdem, branş, okul düzeyi, okul türü değişkenleri dikkate alınarak, yapılacak zorunlu hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenmesi	65	1,296	4	2	81,1	0,856	5	1
S4.2. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre yapılacak isteğe bağlı hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenmesi	77,5	1,129	5	1	89,2	0,837	5	1
S4.3. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre karar verilen zorunlu hizmet içi eğitim çalışmalarına katılacak öğretmen grubu ya da gruplarının belirlenmesi	-	-	-	-	83,8	0,823	5	1
S5. Öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme olanağının tanınması	80	1,090	5	1	83,8	0,953	5	1
S5.1.Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımın öncelikle gönüllülük esasına dayanması, gönüllü katılımın teşvik edilmesi	75	1,108	4	1,75	81	1,048	4	1
S5.2. Düzenlenmesi kararlaştırılmış tüm hizmet içi eğitim çalışmalarına ait planlama takviminin öğretim yılı başında duyurulması	85	0,749	5	1	83,8	0,768	5	1
S5.3.Zorunlu olmayan hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımcıların kabulünde fırsat eşitliği ilkesine uyulması ve çalışmaların istekli her öğretmenin katılabileceği bir şekilde planlanması	85	0,9218	5	1	91,9	0,730	5	1
S5.4. Katılımın isteğe bağlı olduğu hizmet içi eğitim çalışmalarında, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabilecekleri konu çeşitliliğinin sağlanması	92,5	0,780	5	1	94,6	0,651	5	0,0
S5.5. Öğretmenlerin, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları düzenleyebilmek üzere akreditasyon almış kişi ve kurumlardan eğitim alabilmelerinin sağlanması	72,5	1,158	5	2	81,1	0,800	5	1

S6. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının süreç olarak planlanması	92,5	0,693	5	0,0	94,6	0,651	5	0,0
S6.1. Hizmet içi eğitim çalışmalarının sürekliliğinin sağlanması	87,5	0,837	5	0,0	94,6	0,629	5	0,0
S6.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının düzenli olarak yapılması	90	0,806	5	0,0	97,3	0,441	5	0,0
S6.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarının tekrarlanan çalışmalar olarak yapılması	75	1,090	4,5	1,75	89,2	0,765	4,5	1
S6.4. Hizmet içi eğitim çalışmalarının esnekliğe ve yeniden düzenlemeye olanak tanıyan bir yapıda olması	90	0,812	5	1	91,9	0,709	5	0,0
S7. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi	85	0,812	5	1	89,2	0,765	5	1
S7.1.Çalışmaların çalışma takvimi açısından uygun gün ve saatlerde yapılması	87,5	0,784	5	1	89,2	0,758	5	0,5
S7.2.Katılımcıların fiilen derse girmedikleri gün ve saatlerin tercih edilmesi	77,5	1,136	5	1	81,1	0,856	5	1
S7.3. Öğretmenlerin daha rahat katılım gösterebileceği mesleki çalışma semineri dönemlerinde yapılması	72,5	1,059	5	2	89,2	0,765	5	1
S7.4. Katılımcıların tatil günlerini tamamen doldurmayacak şekilde uygun zaman dilimlerinde yapılması	85	0,875	5	1	89,2	0,767	5	1
S7.5. Uygun gün ve saat seçimi için öğretmenlere seçenekler sunulması	85	0,932	5	1	89,2	0,685	5	1
S7.6. Öğretmenlerin, akredite edilmiş kişi ve kurumlardan istediği tarih ve saatte hizmet içi eğitim alabilmeleri	82,5	1,034	5	1	86,5	0,901	5	1
S8. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları için planlanan sürelerin belirlenen eğitim hedeflerini gerçekleştirebilecek yeterlikte olması	75	0,960	5	1,75	91,9	0,639	5	1
S8.1. Eğitim sürelerinin mesleki gelişimi sağlayabilecek uzunlukta olması	87,5	0,986	5	1	91,9	0,633	5	1
S8.2. Eğitim sürelerinin katılımcıların ilgi ve motivasyonlarını koruyabilecekleri uzunlukta olması	87,5	0,847	5	1	94,6	0,570	5	0,5
S9. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar için uygun yer ve konumda gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi	90	0,810	5	0,75	94,6	0,661	5	0,0
S9.1. Çalışmaların katılımcıların bulunduğu şehirde olacak şekilde düzenlenmesine öncelik verilmesi	75	0,939	4,5	1,75	83,8	0,836	4,5	1
S9.2.Çalışmaların yapıldığı yerin konum olarak kolay ulaşılabilir olması	90	0,747	5	1	97,3	0,494	5	0,0
S10. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcı sayılarının, etkili ve verimli bir öğrenme için uygun olacak şekilde belirlenmesi	90	0,729	5	0,0	94,6	0,500	5	0,0
S10.1. Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin içeriğinin ve türünün dikkate alınması	92,5	0,693	5	0,0	94,6	0,518	5	0,0

S10.2. Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin verileceği ortamın fiziki koşullarının dikkate alınması	87,5	0,780	5	1	94,6	0,651	5	0,0
S10.3. Katılımcı sayısının öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesine elverişli olması	77,5	1.017	5	1	91,9	0,715	5	0,5
S.11. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına ayrılan belirli bir bütçenin olması ve giderlerin bu bütçeden karşılanması	82,5	0,985	5	1	91,9	0,709	5	0,0
S11.1. Hizmet içi eğitim çalışmalarına yeterli ödeneğin ayrılması	87,5	0,837	5	0,0	91,9	0,776	5	0,0
S11.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarında, çalışmaların niteliği ve türü fark etmeksizin katılımcı masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemelerin bulunması	80	1.102	5	1	89,2	0,831	5	0,5
S11.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarında, çalışmaların niteliği ve türü fark etmeksizin görevli öğretim elemanlarının masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemelerin bulunması	-	-	-	-	97,3	0,607	5	0,0
A.2.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARINDA GÖREV ALACAK OLAN EĞİTMENLERİN SEÇİMİ	2. Tur Sonuçları				3. Tur Sonuçları			
	%	ss	Md	IQR	%	ss	Md	IQR
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin verilecek eğitim alanında uzman olmaları	92,5	0,563	5	0,0	97,3	0,393	5	0,0
S1.1. Öğitmenlerin alan uzmanı akademisyenlerden seçilmesi	75	0,973	5	1,75	86,5	0,803	5	1
S1.2. Öğitmenlerin verilecek eğitim alanında deneyim ve bilgi sahibi öğretmenlerden seçilmesi	70	1,086	4	2	78,4	0,925	5	1
S1.3. Öğitmenlerin, verilecek eğitim alanında Millî Eğitim Bakanlığınca kabul edilen sertifikaya sahip olan uzmanlar arasından seçilmesi	57,5	1,251	4	2	51,3	1,214	4	2
S2. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin, yetişkin eğitimi özelliklerini bilen uzmanlar olmaları	87,5	0,712	5	1	91,9	0,626	5	0,5
S2.1. Öğitmenlerin yetişkin eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları	80	0,997	5	1	89,2	0,691	5	1
S2.2. Öğitmenlerin yetişkin eğitimi konusunda deneyimlerinin olması	80	0,948	5	1	91,9	0,643	5	1
S2.3. Öğitmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olması	90	0,900	5	0,0	91,9	0,596	5	0,0
S3. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak öğretmenlerin nitelikli eğitim- öğretim becerilerine sahip olmaları	90	0,828	5	0,0	91,9	0,596	5	0,0
S3.1. Öğitmenlerin verilecek eğitimin içeriğine uygun yöntem ve teknikleri seçip kullanabilecek bilgi ve yeterliğe sahip olmaları	92,5	0,588	5	0,0	94,6	0,500	5	0,0
S3.2. Öğitmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları	85	0,816	5	1	94,6	0,548	5	0,0

S4. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitimcilerin öğretmen eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları	85	0,816	5	1	94,6	0,560	5	0,0
S4.1. Eğitimcilerin öğretmen eğitimi konusunda uzmanlık ya da deneyimlerinin olması	85	0,751	5	1	91,9	0,633	5	1
S4.2. Eğitimcilerin, öğretmenlerin yaşantılarına ve alanda karşılaştıkları sorunlara aşina olmaları	90	0,667	5	1	94,6	0,534	5	0,0
A.3. HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARINDA UYGULANACAK PROGRAMIN ÖZELLİKLERİ	2. Tur Sonuçları				3. Tur Sonuçları			
	%	ss	Md	IQR	%	ss	Md	IQR
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi programının temel program geliştirme ilkelerine uyularak hazırlanması	92,5	0,615	5	0,75	94,6	0,548	5	0,0
S1.1. Hazırlanacak her bir program için süreç sonunda ulaşılmış beklenen hedeflerin net bir şekilde ortaya konması	90	0,723	5	0,0	94,6	0,629	5	0,0
S1.2. Programın belli bir model ele alınarak geliştirilmesi	80	0,973	4,5	1	83,8	1,02	5	1
S1.3. Programın hazırlanmasında bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal alandaki gelişmelerin dikkate alınması	92,5	0,704	5	1	94,6	0,651	5	0,0
S1.4. Programın hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin tutarlı olması	92,5	0,742	5	0,0	97,3	0,553	5	0,0
S1.5. Programın tüm öğelerinin birbirini destekler nitelikte olması	95	0,630	5	0,0	94,6	0,629	5	0,0
S1.6. Programın, program değerlendirme sonuçlarına göre güncellenmesi	92,5	0,659	5	0,0	97,3	0,535	5	0,0
S2. Hizmet içi öğretmen eğitimi programının, mesleki gelişime odaklanan bütüncül bir yaklaşıma sahip olması	90	0,812	5	1	94,6	0,740	5	0,0
S2.1. Programın hizmet öncesi eğitimin eksiklerini giderir nitelikte olması	85	0,87	5	1	94,6	0,732	5	0,0
S2.2. Programın gelişim odaklı olması	90	0,735	5	0,0	94,6	0,500	5	0,0
S2.3. Programın öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile uyumlu hazırlanmış olması	92,5	0,699	5	0,75	94,6	0,534	5	0,0
S2.4. Programın öğretmenlerin günlük etkinliklerine katkı sağlaması	90	0,667	5	1	94,6	0,534	5	0,0
S3. Hizmet içi öğretmen eğitimi programının tespit edilen öğretmen ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması	92,5	0,750	5	0,0	94,6	0,518	5	0,0
S3.1. Programın öğretmenlerin alan öğretimine ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması	90	0,957	5	0,0	94,6	0,548	5	0,0
S3.2. Programın öğretmenlerin genel kültür gelişimi beklentilerini/ihtiyaçlarını karşılaması	85	1,007	5	1	91,9	0,643	5	1
S3.3. Programın öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlaması	87,5	0,984	5	1	91,9	0,633	5	1
S3.4. Programın, öğretmenlerin eğitim alanında gerçekleşen yenilik ve değişimlere yönelik ihtiyaçlarını karşılaması	90	0,957	5	0,0	94,6	0,518	5	0,0

S.4. Program içeriğinin bilimsel ve güncel bilgilerden oluşması	90	0,744	5	1	94,6	0,560	5	0,0
S4.1.Program içeriğinin uzmanlarca hazırlanmış olması	92,5	0,598	5	0,0	97,3	0,441	5	0,0
S4.2.Program içeriğinin alandaki güncel gelişmeleri/sorunları ele alır nitelikte olması	87,5	0,704	5	0,75	97,3	0,479	5	0,0
S4.3.Program içeriğinin, alandaki gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi	90	0,729	5	0,0	97,3	0,553	5	0,0
S4.4.Program içeriğinin katılımcıların görev aldıkları eğitim kademesine uygun olması	90	0,740	5	0,75	97,3	0,479	5	0,0
S5.İçeriğin aktif katılımı sağlayacak etkili yöntem ve tekniklerin kullanımıyla sunulması	92,5	0,871	5	0,75	97,3	0,441	5	0,0
S5.1.İçerikte yer alan konulara uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması	92,5	0,598	5	0,0	94,6	0,534	5	0,0
S5.2.Beceri odaklı ve etkinliğe dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması	82,5	0,933	5	0,75	86,5	0,720	5	0,5
S5.3. Katılımcıların sınıflarında uygulama yapmalarına olanak veren yöntem ve tekniklerin kullanılması	87,5	0,863	5	0,0	91,9	0,596	5	0,0
S5.4. Birbirinden öğrenmeye elverişli yöntem ve tekniklerin kullanılması	87,5	0,877	5	1	91,9	0,626	5	0,5
S5.5. İş birlikli çalışmaların gerçekleştirildiği yöntem ve tekniklerin kullanılması	87,5	0,708	5	1	94,6	0,570	5	0,5
S5.6.Eğitim verilecek alan/konu ile ilgili zengin öğrenme yaşantıları sunmaya hizmet edecek teknoloji, materyal, araç-gereç desteğinin sunulması	92,5	0,607	5	0,0	91,9	0,583	5	0,0
A.4.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ YAPILDIĞI YER	2. Tur Sonuçları				3. Tur Sonuçları			
	%	ss	Md	IQR	%	ss	Md	IQR
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yerin eğitim için uygun özellikler taşıması	87,5	0,875	5	1	91,9	0,626	5	0,5
S1.1. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin çalışmaların amacına uygun nitelikte olması	92,5	0,615	5	0,75	94,6	0,560	5	0,0
S1.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin büyüklük, ısı, ışık, havalandırma, ses iletimi, ses yalıtımı gibi nitelikler açısından uygun fiziksel koşullara sahip olması	92,5	0,615	5	0,75	94,6	0,548	5	0,0
S1.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin katılımcıların tuvalet, yeme-içme, dinlenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlikte olması	92,5	0,607	5	0,0	97,3	0,441	5	0,0
S1.4. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin eğitimin özelliğine göre gerekli eğitsel ve teknolojik donanıma sahip olması	90	0,810	5	0,75	94,6	0,641	5	0,0
S1.5 Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin hem teorik hem de uygulamalı eğitime uygun alt yapı ve donanıma sahip olması	85	0,960	5	1	91,9	0,617	5	0,0

S1.6.Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin yetişkin öğrenmesine uygun özellikler taşıması	80	0,955	5	1	97,3	0,519	5	1
A.5.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ UYGULANMASI	2. Tur Sonuçları				3. Tur Sonuçları			
	%	ss	Md	IQR	%	ss	Md	IQR
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının eğitim sürecini kolaylaştırıcı ve öğretmenleri eğitime katılmayı teşvik edici bir şekilde yürütülmesi	87,5	0,843	5	0,75	94,6	0,64	5	0,0
S1.1. Katılımcılara hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim fırsatlarının ve seçeneklerinin sunulması	75	0,863	5	1,75	83,8	0,767	5	1
S1.2. Katılımcıların eğitime fiilen katılımlarını ve devamlarını sağlayıcı tedbirlerin alınması	82,5	0,847	5	1	89,2	0,758	5	0,5
S1.3. Katılımcıların alacakları eğitimin tüm bileşenleri ve süreç hakkında bilgilendirilmesi	82,5	1,034	5	1	94,6	0,641	5	0,0
S1.4. Sunulacak teorik bilgilerin katılımcılara kitapçık ya da notlar şeklinde verilmesi	75	1,202	5	1,75	83,8	0,837	5	1
S1.5. Öğretim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanılması	92,5	0,588	5	0,0	94,6	0,500	5	0,00
S1.6.Eğitim süresince katılımcılara; eğitim konusu ile ilgili kendilerini bireysel olarak geliştirebilecek materyal ve kaynaklar hakkında rehberlik edilmesi	87,5	0,774	5	0,0	91,9	0,607	5	0,00
S1.7. Katılımcı- eğitici ve katılımcı- katılımcı etkileşiminin sağlandığı eğitim ortamlarının oluşturulması	92,5	0,598	5	0,0	97,3	0,419	5	0,0
S1.8.Katılımcıların eğitime fiilen katılımlarının ve devamlarının kontrolünün sağlanması	-	-	-	-	86,5	0,703	5	1
A.6. HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	2. Tur Sonuçları				3. Tur Sonuçları			
	%	ss	Md	IQR	%	ss	Md	IQR
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme-değerlendirme çalışmaları yoluyla uygulanan programın değerlendirilmesi	92,5	0,678	5	0,0	94,6	0,629	5	0,0
S1.1.Programın uygunluğunun değerlendirilmesi	92,5	0,693	5	0,0	94,6	0,651	5	0,0
S1.2.Programın etkililiğinin değerlendirilmesi	92,5	0,686	5	0,0	94,6	0,629	5	0,0
S1.3.Programın uygulama sürecinin değerlendirilmesi	92,5	0,764	5	0,0	94,6	0,500	5	0,0
S1.4.Faaliyet ve değerlendirme raporlarının oluşturulması	87,5	0,933	5	1	91,9	0,617	5	0,00
S1.5.Değerlendirme çalışmalarının çoklu ölçme- değerlendirme yöntemleri ile yapılması	90	0,900	5	0,0	94,6	0,661	5	0,0
S2. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme-	87,5	0,780	5	1	91,9	0,715	5	0,50

değerlendirme çalışmaları yoluyla katılımcıların değerlendirilmesi								
S2.1.Katılımcıların hizmet içi eğitim çalışması öncesinde tanılayıcı değerlendirmelerinin yapılması	87,5	0,782	5	1	94,6	0,681	5	1
S2.2.Katılımcıların eğitim sürecinde değerlendirilmesi	82,5	0,905	5	1	83,8	0,834	5	0,50
S2.3.Katılımcıların eğitim sonunda değerlendirilmesi	80	0,930	5	1	89,2	0,765	5	1
S2.4.Katılımcılara izleme değerlendirmesi yapılması	82,5	0,845	5	1	86,5	0,867	5	1
S2.5.Değerlendirme çalışmalarının çoklu ölçme- değerlendirme yöntemleri ile yapılması	87,5	0,784	5	1	91,9	0,724	5	1
S2.6.Değerlendirme çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının bilimsel geçerliğe sahip olması	90	0,740	5	0,75	94,6	0,651	5	0,00
A.7.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ KIYMETLENDİRİLMESİ	2. Tur Sonuçları				3. Tur Sonuçları			
	%	ss	Md	IQR	%	ss	Md	IQR
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına katılan öğretmenlerin sonraki çalışmalara katılımlarını teşvik etmek, istek ve motivasyonlarını artırmak üzere katılımı kıymetlendirecek uygulamaların gerçekleştirilmesi	82,5	0,981	5	1	91,9	0,647	5	1
S1.1. Öğretmenlerin başarıyla tamamladıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin sertifikalandırılması	92,5	0,627	5	1	94,6	0,570	5	0,50
S1.2. Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, kariyer ilerlemelerinde bir paya sahip olması	92,5	0,708	5	1	91,9	0,724	5	1
S1.3. Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, özlük haklarını (hizmet puanı, tayin, maaş gibi) iyileştirmede bir paya sahip olması	85	1,223	5	1	89,2	1,01	5	1
A.8.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ ETKİSİNİN İZLENMESİ	2. Tur Sonuçları				3. Tur Sonuçları			
	%	ss	Md	IQR	%	ss	Md	IQR
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin öğrenme ortamlarında izlenmesi	90	0,816	5	1	94,6	0,668	5	0,50
S1.1.Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlerin uygulamalarına yansımalarının izlenmesi, izlemeye yönelik değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi	90	0,816	5	1	94,6	0,675	5	1
S1.2.Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında katılımcı öğretmenlerin geri bildirimlerine açık bir işleyişin var olması	92,5	0,782	5	1	97,3	0,583	5	0,00
2.Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının öğretmen uygulamalarına yansıma düzeyinin belirlenmesi	92,5	0,782	5	1	94,6	0,753	5	0,50
S2.1.Etki analizlerinin yapılması	90	0,816	5	1	94,6	0,661	5	0,00
S2.2. Etki analizleri sonuçlarına dayalı olarak geribildirim süreçlerinin işletilmesi	90	0,814	5	1	94,6	0,661	5	0,00

S3. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının sürdürülebilirliğinin sağlanması	92,5	0,699	5	0,75	97,3	0,569	5	0,00
S3.1. Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında alan uzmanları, akademisyenler ve katılımcı öğretmenlerden oluşan mesleki öğrenme toplulukları oluşturulması ve bu topluluklardaki bireyler arasında etkin iletişimin sağlanması	87,5	0,780	5	1	91,9	0,701	5	0,00
S3.2. Çalışmaların her aşaması ile raporlanması, olumlu olumsuz tüm yönlerinin paydaşlar ile paylaşılması	87,5	0,847	5	1	94,6	0,675	5	1
S3.3. Daha etkili hizmet içi eğitim programları düzenlemek ve sürdürmek amacıyla objektif bir veri bankası oluşturulması	87,5	0,784	5	1	86,5	0,794	5	0,00



EK 7: Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına yönelik standartlar metni

A.1.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ PLANLANMASI
S.1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel çerçevesinin belirlenmesi
S1.1 Düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarının felsefesinin ortaya konması
S1.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yetişkin öğrenmesi (andragoji) ilkeleri ile uyumlu olması
S1.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarının mevcut eğitim politikaları ile tutarlı olması
S1.4. Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile tutarlı olması
S2. Kapsamlı ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılarak gerçek eğitim ihtiyacının ortaya konması
S2.1. Öğretmenlerin güncel ihtiyaçlarını belirleyecek ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması
S2.2. Öğretmenlerin mesleki sorunlarının dikkate alınması
S2.3. Öğretmenlerin istek ve beklentilerinin dikkate alınması
S2.4. Öğretmen ihtiyaçlarının ve sorunlarının branş, kıdem, okul türü, okul düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenlerine göre farklılık gösterebileceğinin dikkate alınması
S2.5. Öğretmenlerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması
S2.6. Öğretmenlerin ilgi ve motivasyon düzeylerinin dikkate alınması
S2.7. Öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması
S2.8. Okul bölgesi – kurum ihtiyaçlarının dikkate alınması
S2.9. Önceki hizmet içi eğitim çalışmalarının değerlendirmelerine ilişkin sonuçların dikkate alınması
S2.10. Hizmet içi öğretmen eğitimi alanında yapılmış olan akademik çalışmaların dikkate alınması
S3. İhtiyaç analizi çalışmalarının nitel ve nicel araştırma tekniklerini barındıracak şekilde çok boyutlu olarak yapılması
S3.1. Ulusal, bölgesel ve/veya kurumsal düzeyde ihtiyaç analizi anketlerinin uygulanması
S3.2. Belirlenen öğretmen grupları ile görüşmeler yapılması
S3.3. Saha gözlemlerinin yapılması
S4. İhtiyaç analizi çalışmalarının sonuçlarına göre hizmet içi eğitim çalışmalarının zorunlu ya da isteğe bağlı olacak şekilde düzenlenmesi
S4.1.İhtiyaç analizi sonuçlarına göre kıdem, branş, okul düzeyi, okul türü değişkenleri dikkate alınarak, yapılacak zorunlu hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenmesi
S4.2. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre yapılacak isteğe bağlı hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenmesi
S4.3. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre karar verilen zorunlu hizmet içi eğitim çalışmalarına katılacak öğretmen grubu ya da gruplarının belirlenmesi
S5. Öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini planlama ve kontrol etme olanağının tanınması

S5.1.Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımın öncelikle gönüllülük esasına dayanması, gönüllü katılımın teşvik edilmesi
S5.2. Düzenlenmesi kararlaştırılmış tüm hizmet içi eğitim çalışmalarına ait planlama takviminin öğretim yılı başında duyurulması
S5.3.Zorunlu olmayan hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımcıların kabulünde fırsat eşitliği ilkesine uyulması ve çalışmaların istekli her öğretmenin katılabileceği bir şekilde planlanması
S5.4. Katılımın isteğe bağlı olduğu hizmet içi eğitim çalışmalarında, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabilecekleri konu çeşitliliğinin sağlanması
S5.5. Öğretmenlerin, hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları düzenleyebilmek üzere akreditasyon almış kişi ve kurumlardan eğitim alabilmelerinin sağlanması
S6. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının süreç olarak planlanması
S6.1. Hizmet içi eğitim çalışmalarının sürekliliğinin sağlanması
S6.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının düzenli olarak yapılması
S6.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarının tekrarlanan çalışmalar olarak yapılması
S6.4. Hizmet içi eğitim çalışmalarının esnekliğe ve yeniden düzenlemeye olanak tanıyan bir yapıda olması
S7. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar açısından uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi
S7.1.Çalışmaların çalışma takvimi açısından uygun gün ve saatlerde yapılması
S7.2.Katılımcıların fiilen derse girmedikleri gün ve saatlerin tercih edilmesi
S7.3. Öğretmenlerin daha rahat katılım gösterebileceği mesleki çalışma semineri dönemlerinde yapılması
S7.4. Katılımcıların tatil günlerini tamamen doldurmayacak şekilde uygun zaman dilimlerinde yapılması
S7.5. Uygun gün ve saat seçimi için öğretmenlere seçenekler sunulması
S7.6. Öğretmenlerin, akredite edilmiş kişi ve kurumlardan istediği tarih ve saatte hizmet içi eğitim alabilmeleri
S8. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmaları için planlanan sürelerin belirlenen eğitim hedeflerini gerçekleştirebilecek yeterlikte olması
S8.1. Eğitim sürelerinin mesleki gelişimi sağlayabilecek uzunlukta olması
S8.2. Eğitim sürelerinin katılımcıların ilgi ve motivasyonlarını koruyabilecekleri uzunlukta olması
S9. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcılar için uygun yer ve konumda gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmesi
S9.1. Çalışmaların katılımcıların bulunduğu şehirde olacak şekilde düzenlenmesine öncelik verilmesi
S9.2.Çalışmaların yapıldığı yerin konum olarak kolay ulaşılabilir olması
S10. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının katılımcı sayılarının, etkili ve verimli bir öğrenme için uygun olacak şekilde belirlenmesi
S10.1. Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin içeriğinin ve türünün dikkate alınması
S10.2. Katılımcı sayısının belirlenmesinde eğitimin verileceği ortamın fiziki koşullarının dikkate alınması
S10.3. Katılımcı sayısının öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesine elverişli olması

S.11. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına ayrılan belirli bir bütçenin olması ve giderlerin bu bütçeden karşılanması
S11.1. Hizmet içi eğitim çalışmalarına yeterli ödeneğin ayrılması
S11.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarında, çalışmaların özelliği ve türü fark etmeksizin katılımcı masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemelerin bulunması
S11.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarında, çalışmaların niteliği ve türü fark etmeksizin görevli öğretim elemanlarının masraflarının karşılanmasına yönelik yasal düzenlemelerin bulunması
A.2.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARINDA GÖREV ALACAK OLAN EĞİTMENLERİN SEÇİMİ
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitmenlerin verilecek eğitim alanında uzman olmaları
S1.1. Eğitmenlerin alan uzmanı akademisyenlerden seçilmesi
S1.2. Eğitmenlerin verilecek eğitim alanında deneyim, bilgi ve yeterliğe sahip öğretmenlerden seçilmesi
S2. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitmenlerin, yetişkin eğitimi özelliklerini bilen uzmanlar olmaları
S2.1. Eğitmenlerin yetişkin eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları
S2.2. Eğitmenlerin yetişkin eğitimi konusunda deneyimlerinin olması
S2.3. Eğitmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olması
S3. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitmenlerin nitelikli eğitim- öğretim becerilerine sahip olmaları
S3.1. Eğitmenlerin verilecek eğitimin içeriğine uygun yöntem ve teknikleri seçip kullanabilecek bilgi ve yeterliğe sahip olmaları
S3.2. Eğitmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları
S4. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarında görev alacak eğitmenlerin öğretmen eğitimi alanında bilgi sahibi olmaları
S4.1. Eğitmenlerin öğretmen eğitimi konusunda uzmanlık ya da deneyimlerinin olması
S4.2. Eğitmenlerin, öğretmenlerin yaşantılarına ve alanda karşılaştıkları sorunlara aşina olmaları
A.3. HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARINDA UYGULANACAK PROGRAMIN ÖZELLİKLERİ
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi programının temel program geliştirme ilkelerine uyularak hazırlanması
S1.1. Hazırlanacak her bir program için süreç sonunda ulaşılmayı beklenen hedeflerin net bir şekilde ortaya konması
S1.2. Programın belli bir model ele alınarak geliştirilmesi
S1.3. Programın hazırlanmasında bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal alandaki gelişmelerin dikkate alınması
S1.4. Programın hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin tutarlı olması
S1.5. Programın tüm öğelerinin birbirini destekler nitelikte olması
S1.6. Programın, program değerlendirme sonuçlarına göre güncellenmesi

S2. Hizmet içi öğretmen eğitimi programının, mesleki gelişime odaklanan bütüncül bir yaklaşıma sahip olması
S2.1. Programın hizmet öncesi eğitimin eksiklerini giderir nitelikte olması
S2.2. Programın gelişim odaklı olması
S2.3. Programın öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile uyumlu hazırlanmış olması
S2.4. Programın öğretmenlerin günlük etkinliklerine katkı sağlaması
S3. Hizmet içi öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin tespit edilen ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması
S3.1. Programın öğretmenlerin alan öğretime ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını karşılaması
S3.2. Programın öğretmenlerin genel kültür gelişimi beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılaması
S3.3. Programın öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağlaması
S3.4. Programın, öğretmenlerin eğitim alanında gerçekleşen yenilik ve değişimlere yönelik ihtiyaçlarını karşılaması
S4. Program içeriğinin bilimsel ve güncel bilgilerden oluşması.
S4.1. Program içeriğinin uzmanlarca hazırlanmış olması
S4.2. Program içeriğinin alandaki güncel gelişmeleri ve sorunları ele alır nitelikte olması
S4.3. Program içeriğinin, alandaki gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi
S4.4. Program içeriğinin katılımcıların görev aldıkları eğitim kademesine uygun olması
S5. İçeriğin aktif katılımı sağlayacak etkili yöntem ve tekniklerin kullanımıyla sunulması
S5.1. İçerikte yer alan konulara uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması
S5.2. Beceri odaklı ve etkinliğe dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması
S5.3. Katılımcıların sınıflarında uygulama yapmalarına olanak veren yöntem ve tekniklerin kullanılması
S5.4. Birbirinden öğrenmeye elverişli yöntem ve tekniklerin kullanılması
S5.5. İş birlikli çalışmaların gerçekleştirildiği yöntem ve tekniklerin kullanılması
S5.6. Eğitim verilecek alan/konu ile ilgili zengin öğrenme yaşantıları sunmaya hizmet edecek teknoloji, materyal, araç-gereç desteğinin sunulması
A.4. HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ YAPILDIĞI YER
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının yapıldığı yerin eğitim için uygun özellikler taşıması
S1.1. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin çalışmaların amacına uygun nitelikte olması
S1.2. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin büyüklük, ısı, ışık, havalandırma, ses iletimi, ses yalıtımı gibi nitelikler açısından uygun fiziksel koşullara sahip olması
S1.3. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin katılımcıların tuvalet, yeme-içme, dinlenme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlikte olması
S1.4. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin eğitimin özelliğine göre gerekli eğitsel ve teknolojik donanıma sahip olması

S1.5 Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin hem teorik hem de uygulamalı eğitime uygun alt yapı ve donanımına sahip olması
S1.6. Hizmet içi eğitim çalışmalarının yapıldığı yerin yetişkin öğrenmesine uygun özellikler taşıması
A.5.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ UYGULANMASI
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının eğitim sürecini kolaylaştırıcı ve öğretmenleri eğitime katılmayı teşvik edici bir şekilde yürütülmesi
S1.1. Katılımcılara hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim fırsatlarının ve seçeneklerinin sunulması
S1.2. Katılımcıların eğitime fiilen katılımlarını ve devamlarını sağlayıcı tedbirlerin alınması
S1.3. Katılımcıların alacakları eğitimin tüm bileşenleri ve süreç hakkında bilgilendirilmesi
S1.4. Sunulacak teorik bilgilerin katılımcılara kitapçık ya da notlar şeklinde verilmesi
S1.5. Öğretim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanılması
S1.6.Eğitim süresince katılımcılara; eğitim konusu ile ilgili kendilerini bireysel olarak geliştirebilecek materyal ve kaynaklar hakkında rehberlik edilmesi
S1.7. Katılımcı- eğitici ve katılımcı- katılımcı etkileşiminin sağlandığı eğitim ortamlarının oluşturulması
S1.8.Katılımcıların eğitime fiilen katılımlarının ve devamlarının kontrolünün sağlanması
A.6. HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme değerlendirme çalışmaları yoluyla uygulanan programın değerlendirilmesi
S1.1.Programın uygunluğunun değerlendirilmesi
S1.2.Programın etkililiğinin değerlendirilmesi
S1.3.Programın uygulama sürecinin değerlendirilmesi
S1.4.Faaliyet ve değerlendirme raporlarının oluşturulması
S1.5.Değerlendirme çalışmalarının çoklu ölçme- değerlendirme yöntemleri ile yapılması
S2. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının verimliliğinin belirlenebilmesi için çok yönlü ve objektif ölçme değerlendirme çalışmaları yoluyla katılımcıların değerlendirilmesi
S2.1.Katılımcıların hizmet içi eğitim çalışması öncesinde tanılayıcı değerlendirmelerinin yapılması
S2.2.Katılımcıların eğitim sürecinde değerlendirilmesi
S2.3.Katılımcıların eğitim sonunda değerlendirilmesi
S2.4.Katılımcılara izleme değerlendirmesi yapılması
S2.5.Değerlendirme çalışmalarının çoklu ölçme- değerlendirme yöntemleri ile yapılması
S2.6.Değerlendirme çalışmalarında kullanılan ölçme araçlarının bilimsel geçerliğe sahip olması

A.7.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ KIYMETLENDİRİLMESİ
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarına katılan öğretmenlerin sonraki çalışmalara katılımlarını teşvik etmek, istek ve motivasyonlarını artırmak üzere katılımı kıymetlendirecek uygulamaların gerçekleştirilmesi
S1.1. Öğretmenlerin başarıyla tamamladıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin sertifikalandırılması
S1.2. Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, kariyer ilerlemelerinde bir paya sahip olması
S1.3. Öğretmenlerin başarıyla tamamladığı hizmet içi eğitim etkinliklerinin, özlük haklarını (hizmet puanı, tayin, maaş gibi) iyileştirmede bir paya sahip olması
A.8.HİZMET İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ ETKİSİNİN İZLENMESİ
S1. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının etkisinin öğrenme ortamlarında izlenmesi
S1.1.Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenlerin uygulamalarına yansımalarının izlenmesi, izlemeye yönelik değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi
S1.2.Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında katılımcı öğretmenlerin geri bildirimlerine açık bir işleyişin var olması
2.Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının öğretmen uygulamalarına yansıma düzeyinin belirlenmesi
S2.1.Etki analizlerinin yapılması
S2.2Etki analizleri sonuçlarına dayalı olarak geribildirim süreçlerinin işletilmesi
S3. Hizmet içi öğretmen eğitimi çalışmalarının sürdürülebilirliğinin sağlanması
S3.1. Hizmet içi eğitim çalışmaları sonrasında alan uzmanları, akademisyenler ve katılımcı öğretmenlerden oluşan mesleki öğrenme toplulukları oluşturulması ve bu topluluklardaki bireyler arasında etkin iletişimin sağlanması
S3.2. Çalışmaların her aşaması ile raporlanması, olumlu olumsuz tüm yönlerinin paydaşlar ile paylaşılması
S3.3. Daha etkili hizmet içi eğitim programları düzenlemek ve sürdürmek amacıyla objektif bir veri bankası oluşturulması

EK 8: Etik kurulu kararı

Kayıt Tarihi: 18.02.2021	Protokol No: 47

26.02.2021



T.C
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Standartlarının Belirlenmesi ve Standart Temelli Bir Model Önerisi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Doç. Dr. Cevvat EKER (Mümine AKCAALAN)
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

1-Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM (Başkan)

2- Prof. Dr. Ali ARSLAN

3- Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK

4- Prof. Dr. Mehmet Ali KURÇER

5- Prof. Dr. Ahmet EFİLOĞLU

6- Doç. Dr. Ahmet Erkan KOCA

7- Doç. Dr. Elif KARAHAAN

İMZA

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :
Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :
Yüksek Lisans Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller :
Bilimsel Faaliyet/Yayınlar :
Aldığı Ödüller :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler ve Kurs Belgeleri :
Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih :