

**T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA DÜZENLENEN MESLEKİ
ÇALIŞMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ,
ALGI VE BEKLENTİLERİ
(Düzce İli Örneği)**

AYHAN DİREK

OCAK-2012

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA DÜZENLENEN MESLEKİ
ÇALIŞMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ,
ALGI VE BEKLENTİLERİ
(Düzce İli Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Ayhan DİREK

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU

OCAK-2012

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Ayhan DİREK'e ait "İlköğretim Okullarında Düzenlenen Mesleki Çalışma Uygulamalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri, Algı ve Beklentileri (Düzce İli Örneği)" adlı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir. 15/02/2012

<u>Akademik Unvanı</u>	<u>Adı ve Soyadı</u>	<u>İmza</u>
------------------------	----------------------	-------------

Üye (Tez Danışmanı):	Yard. Doç.Dr.Şaduman KAPUSUZOĞLU	
----------------------	----------------------------------	-------

Doç. Dr. Salih P. MEMİŞOĞLU	
-----------------------------	-------

Üye: Yard. Doç.Dr. Elif Sazak PINAR	
-------------------------------------	-------

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Açıklama [AA1]:** Roma rakamı 4 ten başlayacak

Bu araştırmada, öğretmenlerin her yıl Eylül ve Haziran aylarında, genellikle kendi okullarında yaptıkları mesleki çalışma uygulamaları ile algı ve beklentileri hakkında öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini saptamaktır. Bulgular ışığında bu dönemin içerik açısından zenginleştirilmesini ve öğretmenlerimizin kendilerini geliştirmelerini sağlayacak atılımlar yapmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Düzce ili ve ilçeleri merkez okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticileri oluşturmaktadır. Evrende, 1232 eğitim işgöreni bulunmaktadır. Örneklem alınırken, tesadüfi örnekleme yöntemiyle tespit edilmiştir. 425 öğretmen ve 120 yöneticiye ölçme aracı dağıtılmış, 380 öğretmen ve 112 yöneticiden dönüt alınmıştır. Toplam olarak 485 ölçme aracı değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, Tonbul (2006) tarafından geliştirilen ve İzmir İli'nde uygulanan, “İlköğretim Okullarında Mesleki Çalışma Uygulamalarına İlişkin Görüşler” adlı ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracında kişisel bilgiler, açık uçlu sorular ile algı ve beklenti düzeyini belirlemek üzere 15 alt boyuttan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araştırmada güvenirlik katsayısı .94 bulunmuştur.

Araştırma bulguları, açık uçlu sorulara verilen yanıtların tek tek belirlenmesi ve değerlendirilmesi, araştırmaya katılanların kişisel özellikleri ile algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığı saptanmış ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Elde edilen veriler, bilgisayarda SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine göre dağılımlarını belirlemek amacıyla yüzde ve frekans kullanılmıştır. Ölçme aracında yer alan, açık uçlu maddeler içerik analizi ile

özümlemiş, sorulara verilen yanıtlar eteleme yoluyla belirli konu başlıkları altında toplanarak ve bunların yüzde ve frekansları hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine göre t- Testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; değişkenlere göre oluşan farkın belirlenmesinde ise parametrik (t, F) testleri kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin %35,5'inin çalışma yaptıkları konuyu anımsamadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin % 38,1'ine göre çalışma konularını yöneticiler belirlemekte, konuları hazırlarken "kaynak tarama ve internetten yararlanma" daha çok tercih edilmektedir. Öğretmenlerin % 54,7'sine göre rapor sonuçlarından yararlanılmamakta, % 56,8'ine göre okul yöneticileri, % 63,2' sine göre eğitim denetmenleri yönlendiricilik yapmamaktadır. Öğretmenlerin % 49,3'ü mesleki çalışmaları etkili bulmamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki çalışmalara ilişkin algı ve beklentilerinde anlamlı fark bulunmaktadır. Unvan ve mezuniyet durumu değişkenlerinde öğretmen algılarında fark saptanmıştır. Branş, hizmet süresi ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerinde ise öğretmen algılarıyla beklentilerinde anlamlı fark saptanmıştır. Cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinde ise anlamlı fark saptanmamıştır.

Mili Eğitim Bakanlığı'nın her yıl düzenlediği mesleki çalışma uygulamalarının etkililiği konusunda yapılan araştırmada, seminer konularının seçiminde, hazırlanmasında ve raporlaştırılmasında öğretmen görüşlerinin alınmasının, öğretmenlerin daha özgürce ve özgünce hareket etmesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından yararlanılarak, öğretmenlerin ilgilerinin konuya çekilmesinin, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ABSTRACT

The aim of this survey is to determine the opinions of teachers and administrators' perception and expectation about the occupational study period, mostly experienced in their own schools, held in September and June annually. In the light of the findings it is aimed to contribute to make an advance in developing our teachers themselves and to enrich the content of the period.

Research environment consists of the primary school teachers and administrators who work in the center of the city of Düzce and its district between the years 2007 and 2008. In the environment there are 1232 education employees. Random technique was used in the process of forming sample. Survey instruments were given to 425 teachers and 120 administrators, and feedback was taken back from 380 teachers and 112 administrators. As a result 485 survey tools were used at all in the evaluation.

In this research, the data collection system developed and applied by Tonbul(2006) in İzmir with the name of ‘‘ Ideas on the Occupational Study Period in Primary Schools’’ was used. The data collection system used in the survey tool consists of personal information, open-ended questions, a system used to determine the perception and expectation level which contains 15 sub-divisions. The reliability parameter of the survey is .94.

Research results were examined to find whether there was a significant difference between the participants' personal properties and the level of perception and expectation. Finally the results were presented within the charts.

The acquired data was analysed using SPSS ([Statistics Programs for Social Scientists](#)) computer program. Percentage and frequency were used to determine the range of the participants' characteristic properties. The open-ended items included in survey tool was analysed with content analysing technique, the answers given to the questions were gathered under certain headlines and presented in tables, meanwhile percentage and frequency were calculated.

According to participants' characteristic properties test-t, one-way variance analysis (Anova), frequency, average, standard deviation; parametric tests (t,F) were used to define the difference occurred in accordance with parameters.

In the research it was appointed that 35,5% of the teachers don't recall the subject they studied on. As regards to the 38,1% of the teachers; administrators state the contents of the study and while preparing their subjects source scanning and internet are preferred commonly. According to the 54,7% of the teachers the report results are not accounted; 56,8% of the teachers think school administrators, 63,2% think the inspectors do not guide them. 49,3 of the teachers consider the occupational studies as ineffective.

There is a remarkable significant difference in teachers' perception and expectation levels about the occupational study period. A difference was determined among teachers in parameters of title and graduation. A significant difference was determined in teachers' perception and expectation in parameters of field of study, term of service, socioeconomic condition. No difference was stated in the parameters of gender and marital status.

As a result of the survey on the efficiency of occupational study organised annually by the National Ministry of Education, it was concluded that it would be beneficial to evaluate the opinions of teachers in constitution, preparation, reporting the subjects of seminars and teachers' more freely and authentically activities. It is thought to be contributational to the occupational development of teachers to draw the attention of teachers by using the results of the survey.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında yakın ilgisi ve yardımını esirgemeyen danışmanım, Sn. Yard. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU'na, değerli katkı ve yardımlarını gördüğüm Sn. Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU'na, Sn. Yard. Doç. Dr. Elif Sazak PINAR'a, Sn. Yard. Doç. Dr. Emine ERATAY'a, Sn. Doç. Dr. Türkan ARGON'a, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nın katkı veren tüm öğretim üyesi ve görevlilerine, Akçakoca Turizm Meslek Yüksek Okulu öğretim görevlisi Dr. İbrahim KILIÇ'a, ölçme aracını uygulama aşamasında yardımlarını gördüğüm, Sn. Serkan ABDİRKAYA, Sn. Efsun Çiğdem ÇAKIR'a, Sn. Emel ÇALKAM'a ve Sn. Ayhan İNCİRCİ'ye ile araştırma süresinde bana destek olan ve yardımda bulunan herkese sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Ayhan DİREK
2012, Akçakoca

İÇİNDEKİLER

DIŞ KAPAK	i
İÇ KAPAK	ii
ONAY SAYFASI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	ix
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
ETİK İLKELER METNİ	xvi
BÖLÜM I	1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	6
1.3. Alt Problemler	7
1.4. Yönetici ve öğretmenlerin, uygulanan mesleki çalışmaların, öğretmenin mesleki gelişimine etkisine ilişkin algı ve beklentileri	7
1.5. Araştırmanın Önemi	8
1.6. Araştırmanın Amacı	9
1.7. Tanımlar	9
1.8. Sayıtlılar	9
1.9. Sınırlılıklar	9
BÖLÜM II	11
2. Yöntem	11
2.1. Araştırma Modeli	11
2.2. Evren	11
2.3. Örneklem	11
2.4. Kişisel Özellikler	12

2.4.1. Araştırmaya katılanların kişisel özellikleri	12
2.4.2. Öğretmenlerin kişisel özellikleri	14
2.4.3. Yöneticilerin kişisel özellikleri	15
2.5. Veri Toplama Aracı	16
2.6. Verilerin Çözümlemesi	17
BÖLÜM III	19
3. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	19
3.1. Hizmetiçi Eğitim	19
3.2. Hizmetiçi Eğitimi Zorunlu Kılan Nedenler	20
3.3. Hizmetiçi Eğitim Türleri	21
3.4. Hizmetiçi Eğitimin Önemi	23
3.5. Dünyada Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi	25
3.5.1. Fransa	25
3.5.2. İngiltere	25
3.5.3. Amerika birleşik devletleri	26
3.5.4. Japonya	27
3.5.5. Almanya	29
3.5.6. Avusturya	30
3.5.7. Çin	30
3.5.8. Yeni Zelanda	31
3.5.9. Finlandiya	32
3.5.10. Danimarka	33
3.5.11. Norveç	33
3.5.12. İsveç	34
3.5.13. Rusya	34
3.5.14. Portekiz	34
3.6. Türkiye’de Hizmetiçi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Yasal Dayanakları	35
3.6.1. Türkiye’de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi	39
3.6.2. Türkiye’de öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminin yasal dayanakları	39
3.7. Bir Hizmetiçi Eğitim Modeli Olarak Okul-Temelli Hizmetiçi Eğitim	43

3.7.1. Okul temelli hizmetiçi eğitimin amacı	44
3.7.2. Okul temelli hizmetiçi eğitimin önemi	46
3.7.3. Okul temelli hizmetiçi eğitim türleri	47
3.8. Türkiye’de Konu ile İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar	49
BÖLÜM IV	53
4. Bulgular ve Yorumlar	53
4.1.1. İlköğretim okullarında düzenlenen mesleki çalışmaların konuları bakımından dağılımı	53
4.1.2. İlköğretim öğretmenlerinin konuları tercih etme nedenleri	54
4.1.3. Seminer konularının belirlenmesinde öğretmen görüşleri alınıp alınmadığı	55
4.1.4. Konuların hazırlanmasında nasıl bir yol izlendiği	56
4.1.5. Okul yöneticisinin yönlendiriciliğine ilişkin görüşleri	57
4.1.6. Hazırlanan raporların sonuçlarından nasıl yararlandığına ilişkin görüşleri	57
4.1.7. İlköğretim denetmenlerinin yönlendiriciliğine ilişkin görüşleri	58
4.1.8. Seminer dönemi mesleki çalışma konuları neler olması gerektiği	59
4.2. Problemler	60
4.2.1. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, mesleki çalışma uygulamalarının etkililiği hakkında görüşleri	60
4.2.2. Yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri	60
<i>Yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri</i>	61
<i>Yönetici ve öğretmenlerin unvan değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyi</i> ...	65
<i>Yönetici ve öğretmenlerin branş değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyi</i> ...	68
<i>Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyi</i> ..	73
<i>Yönetici ve öğretmenlerin hizmet süresi değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyleri</i>	75
<i>Yönetici ve öğretmenlerin medeni durum değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyleri</i>	75
<i>Yönetici ve öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyleri</i>	80
<i>Yönetici ve öğretmenlerin okulların sosyo-ekonomik durumları değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyleri</i>	83

BÖLÜM V	88
5. Sonuçlar ve Öneriler	88
5.1. Sonuçlar.....	88
5.2. Öneriler	90
5.2.1. Uygulamacılar için öneriler	90
5.2.2. İleri araştırmalar için öneriler	91
KAYNAKÇA	91
EKLER	99
EK 1: ARAŞTIRMA İZNİ	99
EK: 2 YÖNERGE (ÖĞRETMEN)	100
EK: 3 YÖNERGE (YÖNETİCİ)	103
EK: 4 ARAŞTIRMAYA DAHİL OKULLAR LİSTESİ	106
EK: 5 ÖZGEÇMİŞ	108

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2- 1. Araştırma örnekleme	12
Tablo 2-2. Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine göre sayısal dağılımı ve yüzdeleri	12
Tablo 2-2. Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine göre sayısal dağılımı ve yüzdeleri (devamı)	13
Tablo 2-3. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre sayısal dağılımı ve yüzdeleri	14
Tablo 2-4. Yöneticilerin kişisel özelliklerine göre sayısal dağılımı ve yüzdeleri	15
Tablo 2-4. Yöneticilerin kişisel özelliklerine göre sayısal dağılımı ve yüzdeleri (devamı)	16
Tablo 4-1. Mesleki çalışmaların konuları bakımından dağılımı	53
Tablo 4-2. Mesleki çalışmaların tercih nedenleri bakımından dağılımı	54
Tablo 4-3. Çalışma konularının belirlenmesinde öğretmen görüşü alınıp alınmadığı	55
Tablo 4-4. Çalışma konularının hazırlanmasında izlenen yöntem	56
Tablo 4- 5. Okul yöneticisinin yönlendiriciliği	57
Tablo 4-6. Seminer raporlarının sonuçlarından yararlanılıp yararlanılmadığı.....	57
Tablo 4-7. İlköğretim müfettişlerinin yönlendiriciliği	58
Tablo 4- 8. Mesleki çalışmaların neler olması gerektiği	59
Tablo 4-9. Mesleki çalışmaların etkili bulunup bulunmadığı	60
Tablo 4-10. Araştırmaya katılanların mesleki çalışma algıları ve beklenti düzeyleri	61
Tablo 4-11. Araştırmaya katılanların algı ve beklentilerine yönelik yüzdelerik dağılımı	62
Tablo 4-12. Araştırmaya katılanların unvan açısından algı ve beklentilerine ilişkin t Testi	65
Tablo 4-13. Araştırmaya katılanların unvan değişkeni açısından maddelere ilişkin t- Testi	67

Tablo 4-14. Araştırmaya katılanların branş değişkeni açısından algı ve beklentilerine ilişkin varyans analizi	68
Tablo 4-15. Branş değişkeni açısından maddelere göre gruplara ilişkin varyans analizi	70
Tablo 4-16. Branş değişkeni açısından algı ve beklentilere ilişkin Tukey-B testi	71
Tablo 4-17. Branşları açısından aralarında anlamlı fark bulunan grupların Tukey B testi	72
Tablo 4-18. Araştırmaya katılanların cinsiyet açısından algı ve beklentilerine ilişkin t-Testi	73
Tablo 4-19. Araştırmaya katılanların cinsiyet açısından algı ve beklentilerine ilişkin t-Testi	74
Tablo 4-20. Araştırmaya katılanların hizmet süresi açısından algı ve beklentilerine ilişkin varyans analizi	75
Tablo 4-21. Araştırmaya katılanların hizmet süresi değişkenine ilişkin varyans analizi	77
Tablo 4-22. Araştırmaya katılanların hizmet süresi açısından algı düzeylerine göre Tukey B testleri	78
Tablo 4-23. Araştırmaya katılanların hizmet süresi açısından beklenti düzeylerine göre Tukey B testi	79
Tablo 4-24. Araştırmaya katılanların medeni durum açısından algı ve beklentilerine ilişkin t Testi	79
Tablo 4-25. Araştırmaya katılanların mezuniyet durumu açısından algı ve beklentilerine ilişkin varyans analizi	80
Tablo 4-26. Mezuniyet durumu değişkeni açısından boyutlara ilişkin varyans analizi	82
Tablo 4-27. Okullarının sosyo-ekonomik durumu açısından algı ve beklentilerine ilişkin varyans analizi	83
Tablo 4-28. Okulların sosyo-ekonomik durumu açısından ölçek maddelerine ilişkin varyans analizi	84
Tablo 4-29. Okulların sosyo-ekonomik durumu değişkeni açısından algılarına göre	

Tukey B testi	85
Tablo 4-30. Okulların sosyo-ekonomik durumu değişkeni açısından beklentilerine göre	
Tukey B testi	86

şEKİLLER DİZİNİ

şekil 3-1. Hizmetiçi eğitim türleri	22
--	----

EK 6 : Etik İlkelerine Uyulduğuna İlişkin Metin

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “İlköğretim Okullarında Düzenlenen Mesleki Çalışma Uygulamalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri, Algı ve Beklentileri (Düzce İli Örneği)” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 15/02/2012

Açıklama [AA2]: Roma rakamı bu sayfada son rakam verilerek bitirilecek

Ayhan DİREK

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, önemi, sınırlılıkları ve sayıtlara yer verilmiştir.

1.5. Problem Durumu

Toplumlar eğitim yoluyla bir yandan sosyal ve kültürel değerlerini bireylere benimseterek nesillerini sürdürmeyi, diğer yandan da bireyleri topluma yararlı birer üye olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadırlar. Bütün toplumlarda ortak olan bu amaçlar, bir yandan eğitime duyulan ihtiyacın önemini artırırken diğer yandan da çağın gerektirdiği donanıma sahip kişilerin ancak çağdaş bir eğitim sistemi içerisinde yetişebileceği gerçeğini ortaya koyan (Şahin, 1996:1) anlayışlara uygun olarak, yönetim bilimi alanında yapılan araştırmaların insana odaklandığı görülmektedir.

Bilişim ve diğer alanlardaki teknolojik gelişmeler, teknolojiye sahip örgütsel yapıların bilgilerini kendi içlerinde uzun süre tutmalarına fazla olanak vermemektedir. Küreselleşme olgusu, söz konusu teknolojinin transferini beraberinde getirirken örgütler bu gelişmelere uygun nitelikte işgücünü istihdam etme, çalışanların gereksinimleri ile örgütsel hedefleri uyumlu hale getirme ve süreklilik sağlama türü gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunlardan yola çıkılarak, yönetim bilimine yeni biçim verilmek istenmektedir. Bu yeni biçimin, artık yönetimi nicelik ve niteliği ile kendisini doğrudan oluşturan ve yöneten öge “insan” üzerine yoğunlaştığı görülmekte, başka bir deyimle üretim insana bağımlı kılınmaktadır (Kaynak, 1995:153).

Üretimin; her ne kadar teknolojik buluşlarla desteklenirken, o teknolojiyi kullanabilecek “insana” bağımlılığı, örgütlerin insan kaynaklarına yaptığı yatırım giderek

Açıklama [AA3]: Normal rakam sağ üstte 2 den başlayacak

önem kazanmaktadır. Örgütlerin gelişmeler karşısında ihtiyaç duyduğu sürekli eğitim olgusu sonucunda, günümüz bilgi toplumunda, geleneksel hizmet içi eğitimin yöntem ve uygulamaları önemini yitirmektedir. İş niteliğinin yükseltilmesinde, insanların ve toplumların gelişmesinde öğretmenin önemli rolünün bulunduğu düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin dinamik, sürekli gelişen ve teknolojik yeniliklerden etkilenen bir meslek olduğu, öğretmenlerin görevlerini en etkili şekilde yapabilmeleri, mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip olmanın yanı sıra kendilerini sürekli yenileyip geliştirmelerine bağlı olduğu ileri sürülmektedir. Bu açıdan, öğretmenler çocukların ve gençlerin entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimini gerçekleştirebilmeleri için kendilerini geliştirmekten sorumlu olan öğretmenlerin gelişimini de örgütsel işleyiş yönlendirmekle yükümlü olduğundan (Higgins; D'Allessandro, 2002, aktaran, Tonbul: 2006). öğretmenlerin gelişimini sağlamak için birtakım etkinlikler programlanmak ve uygulanmak durumundadır.

Günümüzde öğretmen, bir yüksek öğretim kurumunda aldığı lisans eğitimiyle öğretmenlik mesleğine hazırlanmaktadır. Bu eğitimin yetkin olduğu varsayımından yola çıkılsa dahi, bilgi, öğretmenlerin mezuniyetlerinden belli bir süre sonra güncelliğini yitirmektedir. Bu durumun, diğer meslekler için de geçerli olduğu varsayılmaktadır. Sınıflarda gerçekleştirilmeye çalışılan öğrenme sürecinin etkili olmasının, büyük ölçüde öğretmenlerin yeterli ve donanımlı olmalarına bağlı olduğu söylenebilir. Hızla değişen ve karmaşık hale gelen dünyanın, her mesleği etkilediği gibi öğretmenlik mesleğini de etkilediği, öğretmenin rolünü daha da zorlaştırdığı iddia edilmektedir (Aydın, 1993: 171). Bu nedenle, öğretmenliğin zorlaşmasının en önemli etkenlerinden biri, bilginin hızla değişmesidir.

Bilgi olgusunun hızla değişmesiyle, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılması ile edindikleri deneyimler sonucunda öğretmenlik mesleğine biçtikleri anlam ve anlama, eleştirme ya da kendini geliştirme gereksinimleri arasında bir ilişki bulunduğundan (Barret, 1992:2, aktaran, Tonbul: 2006), kendisini geliştiren ve sürekli yenileyen öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin önemini daha iyi kavradıkları ve uyguladıkları

söylenbilir. Öte yandan iyi öğretim, öğretmenin açıklayıcı ve tutkulu bir entelektüel olmasını gerektirmekte (Carol, 2001:7, aktaran, Tonbul: 2006) olduğu ileri sürülmektedir.

Milli eğitimin genel amaçları arasında sayılan “araştıran, sorgulayan, beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirme” amacına ulaşmanın, sistemin hem girdisi hem de çıktısı olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri halinde gerçekleşebileceği düşünülmektedir.

Higgins ve D’Alessandro’nun(2002) yaptığı araştırma sonuçları aşağıda belirtilen dört fırsatın iyi değerlendirilmesinin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bunlar öğretmenlere; sözleşmelere bağlı kalarak öğretim, program geliştirme ve okulla ilintili diğer sorunlarda çözüm sürecinde özerklik tanıma; okuldaki yönetim süreçlerine etkin bir katılım fırsatı; yalnızca öğrencilerle değil, meslektaşlarla, yönetimle, veli ve okul çevresi ile etkileşimde bulunabilme ve çatışma durumlarında çözüm sürecinde adil bir uygulama ve sonuç için sorumluluk alabilme (Aktaran: Tonbul:2006) şeklinde özetlenebilir.

Öğretmenlerin mesleklerine ait yetkiler ve sorumluluklar bağlamında sınırlarını tanımadıkları olgusuyla zaman zaman karşılaşabilmektedir. Green’e göre, (Aktaran, Balcı, 2002:140) okul geliştirme bağlamında öğretmenin mesleki yetki ve sorumluluklarını tanıtıcı mesleki gelişme yaklaşımı, önemli bir geliştirme yaklaşımıdır. Öğretmen, mesleki gelişme için başkalarının yaptığı araştırmaların bulgularını izlemekten çok kendisi araştırma yapabilmelidir. Mesleki gelişimi için öğretmenler;

1- Öğretme ve öğrenme alanındaki gelişimini kendi mesleki büyümesi ile bütünleştirmelidir.

2- Mesleki yapılanmasına konu olacak bilgi ve fikirleri sindirebilmelidir.

3- Çalışma yaşamı ile ilgili etkinlikleri öncelik sırasına koyabilmelidir.

Bütün bu değişim ve dönüşümlere ayak uydurabilmek ve yaratıcılıklarını sürdürebilmek için eğitim sürecinde yer alan aktörlerin kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Bu ise ancak, çalışanların yeni bilgi gereksinimini karşılayabilecekleri hizmet içi eğitim programları ile mümkün olabilmektedir. Bu zorunluluğun tartışılmasının dahi gereksiz olduğu ileri sürülmektedir. Tartışılması gereken noktanın, öğretmeni sürekli geliştirmeyi amaçlayan hizmet içi eğitimin nasıl olması gerektiği konusu olduğu söylenebilir (Aydın, 1993: 172). Bu nedenle biçim, özün önüne geçmemelidir.

Dünyada bu konuda yapılan çeşitli uygulamalar göstermektedir ki, iş başında mesleki eğitim konusundaki yaklaşımlarda öğretmenlerin gerek sorunları belirleyerek, gerekse kendi çözüm önerilerini geliştirmeleri bakımından, etkin olarak sürece katılmalarının, mesleki gelişim etkinliklerinin amacına ulaşmasında oldukça önemli olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Hansen (2002) tarafından Brezilya’da “Öğretmeni Geliştirme Projesi’ kapsamında 1-8 sınıfları okutan öğretmenler arasında araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaptıkları işleri sürekli değerlendirmeyi zamanla içselleştirdiklerini, gelişim planları yapmakta ustalaştıkları ve öz yönetim becerilerinin geliştiğini ortaya konulmuştur(Aktaran, Tonbul:2006).

Almanya’da (Bremen) okul ve öğretmen gelişim programları adı altında düzenlenen etkinlikler düzenlenmektedir. Bu etkinlikler, alan uzmanlarınca düzenlenen çalıştaylarla başlamakta, buradan elde edilen kazanımlar sınıf içi uygulamalara yansıtılmaktadır. Deneyimler tartışılmakta, öneriler okul düzeyinde karara bağlanmakta ve sonuçlar yerel eğitim birimleri tarafından açıklanmakta, farklı okullardaki öğretmenlerin deneyimlerini paylaştıkları oturumlar gerçekleştirilmektedir (Landesinstitut for Schule, 2004:30-2, aktaran, Tonbul: 2006). Düzenlenen, öğretmen geliştirme programlarının, bilginin öğretmenlere aktarıldığı tek yönlü iletişim ortamından çok, bilginin uygulamalı olarak paylaşıldığı, kazanılan bilgi ve becerilerin sınıf ortamına yansımalarının da dikkate alındığı, sonuçların diğer öğretmen ve okullarla tartışıldığı çok yönlü bir etkileşim anlayışı ile yürütüldüğü görülmektedir.

Bafumo (2004) ise, “Eşli Çalışmanın Gücü” adlı araştırmasında, öğretmenler arasındaki paylaşımın önemine dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenler açısından; işlevsel bir mesleki gelişmenin, “uzmanların” alanyazındaki son gelişmeleri “aktardıkları” otumlardan çok, öğretmenlerin kendi uygulamalarını dile getirdikleri, fikirleri paylaştıkları ve tartıştıkları iş ortamında sağlandıkları belirtilmektedir(Aktaran: Tonbul:2006) olup, böylece düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinlikleri öğretmenlerin, uygulamada karşılaştıkları ve çözüm geliştirdikleri sorunları tartışma, paylaşma olanağı bulduğu otumlara dönüşmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili etkinlikler, yılın belli dönemlerinde, belli merkezlerde, belirli uzmanlar tarafından birtakım bilgilerin aktarılması yolu ile sınırlı tutulmamalıdır. Okula dayalı gelişme yaklaşımı bireyin ve okulun ihtiyaçlarını birlikte ele almayı gerektirmektedir (Saban, 2000).

Dünyadaki uygulamalara benzer şekilde Türkiye’de de öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlama amaçlı hizmet içi eğitim etkinlikleri adı altında birtakım çalışmalar düzenlenmektedir. İstihdam edilmiş iş gücünün mesleğe uyum, meslekte ilerleme ve gelişme ihtiyaçlarını karşılayan her türlü eğitim-öğretim faaliyeti (Taymaz:1997) olan hizmetiçi eğitim de eğitim kurumlarının temel özelliklerinden biridir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilmesini gerekli kılan başlıca nedenleri (Saban: 2000) bilimdeki değişimler; toplumsal değişimler; okul sistemlerindeki değişimler, öğretmenlerin kendi ilgi alanlarındaki değişimler, öğretim yöntemleri ve teknolojisi alanındaki yeni gelişmeler olarak özetlenebilir.

Öğretmenlerin tüm bu değişimleri yakından izlemeleri amacıyla düzenlenen etkinliklerin bir bölümü okullarda gerçekleşmektedir. İlköğretim okullarında mesleki gelişim etkinlikleri için ayrılan ders yılı başı ve ders yılı sonunda süre ayrılmaktadır. Bunun dışında, öğretim yılı içerisinde de farklı zamanlarda gerçekleştirilmektedir. İlgili mevzuata göre, ilköğretim okullarında öğretmenler, her yıl derslerin bitiminden 1 Temmuz’a, 1

Eylül'den derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde mesleki çalışma yapmakla yükümlüdür. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, öğretim yılı içerisinde de yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde mesleki çalışmalar yapılır. Yalnızca ilköğretim öğretmenlerini kapsayan , bu çalışmalar;

1. İlköğretim ders programlarında, mevzuatında ve uygulamalarında yapılan değişiklikleri incelenmekte ve değerlendirilmekte,
2. Öğretim yılının değerlendirmesini yapar, gelecek öğretim yılına ait hazırlıkları tamamlamakta,
3. Gerekli şube, zümre ve öğretmenler kurulu toplantılarına katılmakta, uygulamaya ilişkin görüş ve önerilerde bulunmakta,
4. Eğitim öğretimde olumlu gelişme sağlanan uygulamalar ile eksiklik ve olumsuzluk olarak belirledikleri durumlar için model ve çözüm üretmekte,
5. Kendilerine iletilen mesleki çalışma konularını hazırlayarak okul yönetimine teslim etmektedirler (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003: 29-30).

“Mesleki Çalışma” etkinlikleri, dışarıdan uzman yardımı alınmaksızın ağırlıklı olarak öğretmenlerin kendileri tarafından okul içerisinde veya Milli Eğitim Müdürlüklerince bu zaman dilimi içerisinde düzenlenen seminerler kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada, ilköğretim öğretmenleri arasında, zaman zaman da Milli Eğitim Bakanlığı'nın genelgelerinde “seminer dönemi” olarak da adlandırılan dönemde, mesleki çalışma etkinlikleri kapsamında yapılan mesleki uygulamaların etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu görüşleri saptamak amacıyla, öğretmenlerin rapor hazırlayıp sunmakla yükümlü oldukları konularının neler olduğuna ve bu konuların nasıl belirlendiğine, konuların öğretmenler tarafından nasıl hazırlandığına, raporların hangi amaçlarla kullanıldığına, hazırlanan konuların öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığına, eğitim gereksinimi duyulan alanların neler olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurulmuştur. Sürecin etkililiğini

artırmak amacıyla öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçlarla geliştirilen problem cümlesi ve alt problemler aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1.6. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, mesleki çalışma uygulamaları hakkında görüşleri, algı ve beklentileri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1.3.1. Araştırmaya katılanların mesleki çalışma uygulamalarının etkililiğini hakkında görüşleri nedir?

1.3.2. Araştırmaya katılanlara göre, ilköğretim okullarında düzenlenen mesleki çalışma uygulamaları, konuları bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.3.3. İlköğretim öğretmenlerinin;

- a. Konuları tercih etme nedenleri,
- b. Konuların belirlenmesinde öğretmen görüşlerinin alınıp alınmadığı,
- c. Konuların hazırlanmasında nasıl bir yol izlendiği,
- d. Okul yöneticisinin yönlendiriciliği,
- e. Hazırlanan raporların sonuçlarından nasıl yararlanıldığı,
- f. Seminer konularının öğretmen, veli ve öğrencilerle paylaşılması,
- g. İlköğretim müfettişlerinin yönlendiriciliği,
- h. Mesleki çalışma konularının neler olması gerektiği,
- i. Mesleki çalışma uygulamalarının etkililiğini artırmaya yönelik olarak ilişkin görüşleri nedir?

1.4. Yönetici ve öğretmenlerin, uygulanan mesleki çalışmaların, öğretmenin mesleki gelişimine etkisine ilişkin algı ve beklentileri nedir? Yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri;

- a. Unvanlarına,
- b. Branşlarına,
- c. Cinsiyetlerine,
- d. Hizmet sürelerine,

- e. Medeni durumlarına,
- f. Mezun oldukları bölümlere,
- g. Okulun sosyo-ekonomik çevre düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemini etkileyen en önemli öge olarak görülen öğretmen görülmektedir(Karagözoğlu, 1987:33). Sistemin kendini yenileyerek sürekliliğini sağlamak için, sistemin merkezinde yer alan “öğretmen“ in değişime ayak uydurabilmesi düzenlenecek hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle olanaklıdır. Öğretmenin kendini yetersiz hissettiği ya da kendini geliştirmek istediği alanlarda düzenlenecek etkinliklerin yarar düzeyinin yükseleceği düşünülmektedir.

Mesleki çalışma uygulamalarının hizmet içi eğitim çalışmalarıyla aynı amaca dönük olduğu göz önüne alınmaktadır.. Hizmetiçi eğitimle ilgili literatürde, bu konudaki araştırmalarda öğretmen görüşünün çok az ele alındığı düşünüldüğünde araştırmanın önemi görülmektedir. Şahin (1996) ve Gülırmak'ın (1996), hizmetiçi eğitimle ilgili yaptıkları araştırmalarda okul yöneticileri ile müfettişlerin görüşüne başvurulmuştur. Başdoğan (1979) ve Sönmez'in ise (1986) hizmetiçi eğitimle ilgili olarak yaptığı araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinden çok branş öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Ataklı da (1987) ilkokullardaki hizmetiçi eğitim etkinliklerin incelediği araştırmasında, seminer çalışmalarında çıkan sorunları ele almıştır.

Bu çalışmada ise hem yönetici hem de öğretmenlerin görüşleri alınarak düzenlenen programlar hakkında bilgi edinilmeyi çalışılacaktır. Böylece; sene başı ve sene sonu düzenlenen mesleki çalışmalar döneminde eğitim gereksiniminin belirlenmesi, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde ilgililere daha gerçekçi bir bakış açısı kazandırabileceği, seminerlere katılan öğretmenlerin algılarının bu etkinliklerin yeniden düzenlenmesiyle, eğitimlerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı, seminerlerin gerçekleştirilmesinde belirlenecek öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılacak geliştirme-

yeniden düzenleme çabaları sonucu bu etkinliklerin verimliliğini artacağı düşünülmektedir. Mesleki çalışma uygulamalarına ayrılan süre dikkate alındığında, bu sürenin verimli kullanılmasının örgütün kendisini yenilemesi çalışmalarına hız kazandıracağı düşünülmektedir. Bu dönem, bazı açılardan hizmetiçi eğitim kapsamında değerlendirilebildiği için, ortaya çıkan sonuçların alanyazınına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin Eylül ve Haziran aylarında, genellikle kendi okullarında yaptıkları mesleki çalışmaların etkililiğini ve verimliliğini arttırmak için, sözü edilen dönemde yapılan etkinlikler hakkında öğretmenler ve yöneticilerin görüşlerini saptamaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın bulgular ve saptamaları dikkate alarak bu dönemin içerik açısından zenginleştirilmesini ve öğretmenlerimizin kendilerini geliştirmelerini sağlayacak atılımlar yapmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

1.7. Tanımlar

Hizmetiçi eğitim: Çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, işbaşında eğitimidir.

Mesleki çalışma: Resmi ilköğretim okullarında 1 Eylül'den okulların açıldığı tarihe kadar olan dönemle, okulların tatile girdiği tarihle 1 Temmuz'a kadar olan yaklaşık bir aylık dönemdir. Bu dönem Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zaman zaman "seminer dönemi" olarak da adlandırılmaktadır.

Okul temelli eğitim: Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG), okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır.

1.8. Sayıtlar

1.8.1.Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.9. Sınırlılıklar

1.9.1.İlköğretim okullarında görevli öğretmenlere yönelik uygulanan seminer çalışmalarına ait bilgiler Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan istatistiki doküman ve verilerle sınırlıdır.

1.9.2 Araştırma, Düzce ili merkez ve ilçe merkezlerinde ilköğretim okullarında, 2007-2008 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ile aynı okullardaki sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.9.3. Mesleki çalışma dönemi her yıl, 1 Eylül’den derslerin başladığı süre ile, derslerin kesildiği tarihten 1 Temmuz’a kadar geçen süre ile sınırlıdır. Öğretmenlerin yıl içerisinde yaptıkları mesleki çalışmalar, araştırmada kapsam dışı bırakılmıştır.

BÖLÜM II

2. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılacak ölçme aracı ve toplanacak verilerin değerlendirilmesinde kullanılacak istatistiksel teknikler hakkında bilgiler bulunmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tekil tarama modelinde bir araştırmadır. Bu tür yaklaşımda ilgilenilen olay, birey, grup ya da kurumlar, birim veya duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar: 1997)

2.2. Evren

Araştırmanın evrenini, Düzce ili ve ilçe merkezlerinde 2007-2008 eğitim öğretim yılında görev yapan ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşılmasının zorluğu göz önüne alındığında zaman ve ekonomik olması açısından örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Evrende 1107 öğretmen ve 125 yönetici bulunmaktadır.

2.3. Örneklem

Örneklem grubuna girecek olan öğretmenlerin belirlenmesi amacıyla, il ve ilçe merkezlerindeki okullar listelenerek, tesadüfi örnekleme (random) yöntemiyle okullar belirlenmiş, bu okullardaki yöneticiler ve öğretmenlerle araştırma gerçekleştirilmiştir., 425 öğretmen ve 120 yöneticiye ölçme aracı dağıtılmış ve 380 öğretmen ve 112 yöneticiden geri dönüt alınmıştır. Geri dönen ölçme araçlarından, öğretmenlerde beş, yöneticilerde ise iki adeti eksik veri içerdiğinden değerlendirilmemiştir. Toplam geri dönüş oranı, öğretmenlerde % 88, yöneticilerde ise % 91 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 2- 1. Araştırma örnekleme

Dağıtılan	Geri Dönen	Değerlendirmeye
-----------	------------	-----------------

	Ölçme Aracı	Ölçme Aracı	Alınan Ölçme Aracı
Yönetici	120	112	110
Öğretmen	425	380	375

2.4. Kişisel Özellikler

2.4.1. Araştırmaya katılanların kişisel özellikleri

Bu bölümde araştırmaya dahil edilenlerin tamamının, unvanları, cinsiyetleri, branşları, medeni durumları, hizmet süreleri, mezuniyet bölümleri ve görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin sayısal dağılımları ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 2-2 'de, araştırmaya katılanların unvan, cinsiyet, branş, medeni durum, hizmet süresi, mezuniyet durumu ve çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenlerine göre sayısal dağılımları ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 2-2. Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine göre sayısal dağılımı ve yüzdeleri

Değişken		N	%
Unvan	Yönetici	110	22.7
	Öğretmen	375	77.3
	Toplam	485	100.0
Cinsiyet	Kadın	173	35.7
	Erkek	312	64.3
	Toplam	485	100.0
Branş	Sınıf Öğret.	272	56.1
	Sözel Ders.	115	23.7
	Sayısal Ders.	59	12.2
	Uygulamalı D.	39	8.0
	Toplam	485	100.0

Tablo 2-2. Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine göre sayısal dağılımı ve yüzdeleri (devamı)

Değişken	N	%
----------	---	---

Medeni Durum	Evli	362	74.6
	Bekar	123	25.4
	Toplam	485	100.0
Hizmet Süresi	1-10 Yıl	255	52.6
	11-20 Yıl	114	23.5
	21 Yıl ve üzeri	116	23.9
	Toplam	485	100.0
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fak.	403	82.0
	Fen-Edebiyat	45	9.3
	Alan Dışı	37	7.6
	Toplam	485	100.0
Okulun Sosyo Ekonomik Durumu	Düşük	155	32.0
	Orta	299	61.6
	Yüksek	31	6.4
	Toplam	485	100.0

Tablo 2-2 'ye göre, araştırmaya katılanların % 22,7'si yönetici, %77,3'ü ise öğretmen olarak görev yapmaktadır. Yöneticilerin sayısı 110, öğretmenlerin sayısı da 375'tir. Cinsiyet açısından dağılımlara bakıldığında, araştırmaya katılanların % 35,7'si kadın, 64,3'ü erkektir. Branşlara göre ise, %56,1'i sınıf öğretmeni, 23,7'si sözel dersler öğretmeni, 12,2'si sayısal dersler öğretmeni, % 8'i de uygulamalı dersler öğretmenidir. Medeni durum açısından %74,6 evli, %25,4 bekar dağılımı görülmektedir.

Hizmet süreleri açısından, araştırmaya katılanların %52,6'sı 1-10 yıl arası bir kıdeme sahiptir. 11-20 yıl arası kıdeme sahip olanların oranı % 23,5, 21 yıl ve üzeri çalışanların oranı ise 23,9'dur. Mezuniyet durumu açısından, Eğitim Fakültesi mezunları % 82, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları % 9,3, alan dışından atanan öğretmenler ise % 7,6 oranındadır. Araştırmaya katılanların çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik durumu açısından %32 düşük, % 61,6 orta, % 6,4 ise yüksek düzeydedir.

2.4.2. Öğretmenlerin kişisel özellikleri

Tablo 2-3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin unvan, cinsiyet, branş, medeni durum, hizmet süresi, mezuniyet durumu ve çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenlerine göre sayısal dağılımları ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 2-3. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre sayısal dağılımı ve yüzdeleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	167	44.5
	Erkek	208	55.5
	Toplam	375	100.0
Branş	Sınıf Öğret.	215	57.3
	Sözel Ders.	89	23.7
	Sayısal Ders.	39	10.4
	Uygulamalı D.	32	8.5
	Toplam	375	100.0
Medeni Durum	Evli	259	69.1
	Bekar	116	30.9
	Toplam	375	100.0
Hizmet Süresi	1-10 Yıl	234	52.6
	11-20 Yıl	93	23.5
	21 Yıl ve üzeri	48	23.9
	Toplam	375	100.0
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fak.	307	81.9
	Fen-Edebiyat	38	10.1
	Alan Dışı	30	8.0
	Toplam	375	100.0
Okulun Sosyo Ekonomik Durumu	Düşük	127	33.9
	Orta	224	59.7
	Yüksek	24	6.4
	Toplam	375	100.0

Tablo 2-3'e göre, öğretmenlerin % 44,5'i kadın, % 55'u erkektir. Branş açısından ise, % 57, 3'ü sınıf öğretmeni, % 23,7'si sözel dersler öğretmeni, % 10,4'ü sayısal dersler öğretmeni ve % 6,5'i uygulamalı dersler öğretmenidir. Öğretmenlerin % 69,'i evli, % 30,9'u bekar. 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin oranı % 52,6, 11- 20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %23,5, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin oranı ise % 23,9'dur. Okulların sosyo-ekonomik durumu açısından, % 33,9 düşük, % 59.7 orta, % 6,4'ü yüksek düzeydedir.

2.4.3. Yöneticilerin kişisel özellikleri

Tablo 2-4. Yöneticilerin kişisel özelliklerine göre sayısal dağılımı ve yüzdeleri

Değişken		N	%
Unvan	Müdür	33	30.0
	Müdür Yard.	77	70.0
Cinsiyet	Kadın	6	5.5
	Erkek	104	94.5
	Toplam	110	100.0
Branş	Sınıf Öğret.	57	51.8
	Sözel Ders.	26	23.6
	Sayısal Ders.	20	18.2
	Uygulamalı D.	7	6.4
	Toplam	110	100.0
Medeni Durum	Evli	103	93.6
	Bekar	7	6.4
	Toplam	110	100.0
Hizmet Süresi	1-10 Yıl	21	19.1
	11-20 Yıl	21	19.1
	21 Yıl ve üzeri	68	61.8
	Toplam	110	100.0
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fak.	96	87.3
	Fen-Edebiyat	7	6.4
	Alan Dışı	7	6.4
	Toplam	110	100.0
Okulun Sosyo Ekonomik Durumu	Düşük	28	25.5
	Orta	75	68.1
	Yüksek	7	6.4
	Toplam	110	100.0

Tablo 2-4'e göre, yöneticilerin % 30'u müdür, % 70'i müdür yardımcısı görevindedir. Yine yöneticilerin % 5,5'i kadın, % 94,5'i erkek olduğu görülmektedir. Bu durum, yönetim görevlerinde erkek egemenliğinin bir göstergesi olarak

değerlendirilebileceği gibi, kadın öğretmenlerin yönetim görevlerinden uzak olduğu şeklinde de değerlendirilebilir. Branş açısından, % 51,8'i sınıf öğretmeni, % 23,6'sı sözel dersler öğretmeni, % 18,2'si sayısal dersler öğretmeni, % 6,4'ü de uygulamalı dersler öğretmenidir. Yöneticilerin % 93,6'sı evli, % 6,4'ü ise bekardır.

Hizmet süresi açısından yoğunluğun 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu oran araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süreleri ile çalışmaktadır. Öğretmenler ağırlıkla 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası hizmet süresine sahipken, yöneticiler ağırlıklı olarak 21 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahiptir. Yöneticilerin % 19,1'i 1-10 yıl arası, 19,1'i 11-20 yıl arası, % 61,8'i ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Yöneticilerin % 87,3' ü Eğitim Fakültesi mezunu, % 6,4'ü Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olup, % 6,4'ü de alan dışından atanmıştır. Okulların sosyo- ekonomik durumu açısından % 25,5 düşük, % 68,1 orta, % 6,4 ise yüksek düzeydedir.

2.5. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak , Tonbul (2006) tarafından geliştirilen ve İzmir İli'nde uygulanan, “İlköğretim Okullarında Mesleki Çalışma Uygulamalarına İlişkin Görüşler” adlı ölçme aracı güncellenerek ve geliştirilerek kullanılmıştır. Ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır.

Ölçme aracının birinci bölümünde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde, “Mesleki Çalışma Konularının, Öğretmenin Mesleki Gelişimine Katkı Düzeyine İlişkin Algı ve Beklentiler” adlı, dörtlü olarak derecelendirilen ve 15 sorudan oluşan Likert ölçeği bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise seminer döneminin işleyişine ve yeni düzenlemelere ışık tutacağı düşünülen bilgilere ulaşmak amacıyla geliştirilen 9 açık uçlu soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde öğretmenler için 9, yöneticiler için 8 açık uçlu soru hazırlanmıştır.

Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Tonbul tarafından yapılmıştır. Ölçme aracı bir kez uygulandıktan güvenirlik katsayısı (split half) “algı düzeyi”**.90**; beklenti düzeyi için bu veriler **.94** bulunmuştur. İşlemeyen maddeleri belirlemek amacıyla

madde farklarının korelasyonu analizi yapılmış, faktör yükü 40'ın altında madde bulunmamıştır. Faktör analizinde algı ve beklenti düzeyi tek faktörde yoğunlaştığı tespit edilmiş, ölçme aracının kapsam geçerliliği için Tonbul tarafından uzmanların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmada da güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının kullanılması, güncellenmesi ve geliştirilmesiyle ilgili olarak, atıfta bulunmak koşuluyla Tonbul'dan izin alınmıştır.

2.6. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler, bilgisayarda SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine göre dağılımlarını belirlemek amacıyla yüzde ve frekans kullanılmıştır. Ölçme aracında yer alan, açık uçlu maddeler içerik analizi ile çözümlenmiş, sorulara verilen yanıtlar çeteleme yoluyla belirli konu başlıkları altında toplanarak ve bunların yüzde ve frekansları hesaplanmıştır.

Problem ve alt problemlerinde ise araştırmaya katılanların kişisel özellikleri dikkate alınarak, unvan, cinsiyet, medeni durum kişisel değişkenlerinde algı ve beklentiler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ilişkili Ölçümler için t- Testi (Paired Samples T Test), branş, sosyo-ekonomik durum, hizmet süresi, mezuniyet durumu kişisel değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova), frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; değişkenlere göre oluşan farkın belirlenmesinde ise parametrik (t, F) testleri kullanılmıştır. Anova testi sonucu belirlenemeyen fark kaynaklarını belirlemek amacıyla da, gerektiğinde sırasıyla Tukey B testi kullanılmıştır.

BÖLÜM III

3. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

3.1. Hizmetiçi Eğitim

Eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde, insan yaşamının belirli bir bölümünü kapsayan çalışma yaşamında da eğitimin sürdüğü söylenebilir. Örgütün kendini yenilemek ve geliştirmek amacıyla birtakım etkinlikler düzenlemesi doğaldır. Bu sürece kısaca hizmetiçi eğitim denmektedir. Alanyazınında hizmetiçi eğitimle ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. Canman (1995: 85), hizmetiçi eğitim kavramını, “kamu hizmeti görevlilerinin hizmete yatkınlığını sağlamayı, verimlilik düzeylerini yükseltmeyi, gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için onların bilgi, deneyim ve becerilerini artırmayı amaçlayan eğitim etkinliklerinin tümü” biçiminde açıklamıştır. Yapılan tanıma dayalı olarak, hizmetiçi eğitim iş yaşamında etkili ve verimli olma gereksiniminin sonucu ortaya çıkan bir eğitim olduğu söylenebilir. Hizmet içi eğitimi, tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş ve ya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan personele görevleriyle ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları amacıyla yapılan eğitim olarak da tanımlanmaktadır (Taymaz, 1981: 4). Bu tanımlara bakılarak, hizmetiçi eğitimin etkililik ve verimliliği arttırma amaçlı düzenlendiği söylenebilir.

Küçükahmet(1992), öğrenimini herhangi bir nedenle (mezun olarak ya da okuldan ayrılarak) noktalayan bir kişinin iş hayatına atılmak zorunda olduğunu belirtir. Artık kendinden beklenen değişik bir hizmeti gerçekleştirecek, bu hizmetin karşılığını da ücret ya da benzeri bir yolla alacaktır. Kişinin bu yaşamı hizmet verdiği sürece devam edecektir. Ancak kişinin bir hizmete girmesi, eğitiminin bitmesi anlamına gelmemektedir. Aksine eğitiminin değişik bir şekilde hizmette iken sürmesi anlamına gelmektedir. Kişinin hizmette bulunduğu sürece gördüğü eğitime hizmet içi eğitim (Küçükahmet; 1992:2), Şenatalar (1978: 168-171)’a göre, personelin mesleki ve kültürel gelişimlerini sağlamak, yaygın eğitim açıklarını kapatmak, bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla yapılan eğitim etkinlikleri olarak düzenlenmektedir.

Yukarıda verilen farklı hizmet içi eğitim tanımlamadaki ortak noktalar şunlardır:

1. Hizmet içi eğitim örgütte çalışanlara yönelik bir girişimdir.
2. Bu girişimin amacı, iş görenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını hem örgüt hem de kendi yararları için değiştirmek ve geliştirmektir.
3. Hizmet içi eğitim, yalnızca iş görenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olmayıp, aynı zamanda onların psikolojik ve sosyal gereksinimlerini de karşılamaya yönelik olmalıdır.

3.2. Hizmetiçi Eğitimi Zorunlu Kılan Nedenler

Hizmet içi eğitime sadece birey değil toplumdaki var olan gruplar da ihtiyaç duymuştur. Çünkü her kurum, kendi personelinin sürekli gelişimini sağlamak durumundadır. Taymaz'ın hizmet içi eğitimin gerekliliği ile ilgili görüşleri beş madde de özetlenebilir:

1-Okul eğitimi bireyin tüm yeteneklerini ortaya çıkartıp, yönlendirmeye yeterli değildir. Bu nedenle birçok insanın işe başladıktan sonra gizli kalan yeteneklerini hizmet içi eğitimle geliştirdikleri görülür.

2-Her meslek alanında yalnız okulda kazandırılan bilgiler ile çözümlenmeyecek sorunlarla karşılaşılabilir. Bu gibi durumlarda çalışan insan kurumdaki işine uyum sağlayabilmesi için eğitime gereksinim duyar.

3-Toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısı sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Öğretmenin bu yeniliklere uyumu eğitimle sağlanabilir.

4-Bilgiyi ve kuramsal düşünceleri kullanmayı bilen eğitimci, daha etkili olarak verimliliği arttırmaktadır.

5-Bilim ve teknolojik gelişmeler her meslek alanına olduğu gibi eğitim-öğretim alanına da yeni bilgi, teknik ve araçlar sokmakta, bu durum çalışanları öğrenmeye, yetiştirmeye zorlamaktadır(Taymaz, 1997:7-8).

Saban (2000) öğretmenlerin hizmet içi eğitime olan ihtiyaçlarını üç yaklaşımla açıklamaktadır. Bu yaklaşımlar aşağıdaki şekilde yorumlanabilir:

Profesyonel öğretmen yaklaşımına göre, topluma yön verecek öğretmenin en önemli görevi, topluma bilinçli, yaratıcı, sorumlu bireyler yetiştirmek olmaktadır. Bu durum ise öğretmenin profesyonel olarak öğretmen kimliği kazanması ile olur. Bu kimliğin kazanılması ise ancak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ile hizmet içi eğitimlerinin bütünleşmesiyle mümkün olmaktadır. Değişimsel yaklaşıma göre, hizmet içi eğitimde öğretmen bilim ve teknolojiadaki, öğretim programları ve yöntemlerindeki gibi çeşitli alanlardaki değişimleri takip edebilmek için hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır.

Gelişimsel Yaklaşım açısından, öğretmenlik mesleğini evreler halinde incelenmektedir. Birey öğretmenlik hayatına başladığı andan itibaren, endişeleri merakları ilgileri farklı alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bu yaklaşıma göre her bir evrede farklı bir hizmet içi eğitim ihtiyacı hissetmektedir ve bu yaklaşım her bir evrede farklı bir hizmet içi eğitimi gerekli kılmaktadır.

3.3. Hizmetiçi Eğitim Türleri

Taymaz, hizmet içi eğitim türlerini beş ana başlık altında toplamıştır. Bu programların sınıflandırılması uygulama evrelerine ve genel amaçlarına göre yapılmıştır.

1 -Oryantasyon Eğitimi: Kuruma yeni gelen personelin kuruma uyum sağlaması, kurumun amaç ve politikasını anlaması kendi görev ve yetkilerini tanıması için yapılmaktadır.

2-Temel Eğitim: Oryantasyon eğitimi ile birlikte uygulanan bu eğitimde amaç, kuruma yeni giren personele işin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmaktır.

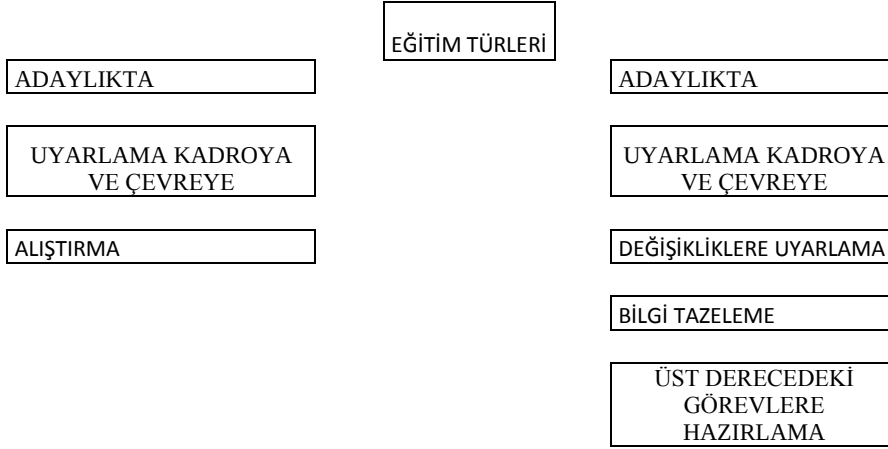
3-Geliştirme Eğitimi: Bu eğitim türü, kurumda çalışan personele kendi alanı ile ilgili yenilikler ve gelişmeleri öğretmek için verilen eğitimdir. Bu tür programlara; tekamül, yeniliklere uyarlama, tekrarlama eğitimi gibi adlar verilebilmektedir.

4-Tamamlama Eğitimi: Görev değişikliği yapacak olan personel için hazırlanan programlardır. İhtisas eğitimi, ileri meslek eğitimi adlarıyla uygulanmaktadır.

5-Yükseltme Eğitimi: Bu eğitim programları, üst kademelere yükseltilecek olan personel için hazırlanan programlardır. Bu tür programlara üst kademe yöneticiler, müdürler veya şefler eğitimi gibi çeşitli adlar verilebilmektedir.

6-Özel Alan Eğitimi: Personeli özel hizmetler için çeşitli alanlarda yetiştirmek için uygulanan eğitimidir. Yabancı dil, ilk yardım, bilgisayar, iş güvenliği gibi programlar buna örnektir (Taymaz,1997:6-7). Milli Eğitim Bakanlığı'nın da personelinin gelişimi için Kalkandelen'in ve Taymaz'ın sınıflandırmasına uygun eğitim türlerini gerçekleştirdiği söylenebilir.

Hizmet içi eğitim farklı amaçları gerçekleştirmek için farklı türlerde faaliyet göstermektedir. Bu faaliyetler Kalkandelen'e göre aşağıdaki şekille gösterilebilir.



Şekil 3-1. Hizmetiçi eğitim türleri (Kalkandelen, 1979)'den alınmıştır.

3.4. Hizmetiçi Eğitimin Önemi

Eğitim, hizmet öncesi de verilebildiği gibi, hizmet süresi içinde verilebilir. Eskiyen bilginin yenilenmesi, değişen teknoloji ve yenilikleri örgüte ve bireye tanıtmak, örgütün ve bireyin yeni koşullara uyumunu sağlamak amacıyla verilmelidir. Ekonomik

alanda gelişmiş pek çok ülke, hizmet içi eğitim yoluyla personelin gelişimine büyük önem vermişlerdir. Songyou Rado Chosozho Araştırma Enstitüsü'nün yaptığı çalışmaya göre Japonya'da yeni işe başlayan personelin %90'ı işe girer girmez uyum programlarına katılmaktadır.

Yeni atanan yöneticilerin % 80'i ise temel yönetici eğitimine katılmaktadır. Orta kademe yöneticilerinin % 80'i yönetici geliştirme eğitimine katılmaktadır. Ayrıca, Japonya'da yıllık bütçenin yaklaşık % 13'ü personel eğitimi için ayrılmaktadır. Bunun için, 1990'da eğitim için kişi başına yıllık dört yüz dolar harcanmıştır. Amerikan Ulusal Eğitim İstatistikleri Bürosu'nun 1981 yılında yaptığı bir araştırmaya göre ise, 4.4 milyon kişi kurum içinde, 1.3 milyon kişi de eğitim giderleri ödenmek koşulu ile kurum dışında olmak üzere toplam 5.7 milyon kişi hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmıştır. Bu eğitim etkinliklerinin maliyeti ise iki milyar A.B.D dolarıdır (Pehlivan, 1997:21). Bu maliyeti, insana yapılan geliştirme, donatım yatırımı olarak görmek gerekmektedir. İnsana yapılan yatırımın, bir süre sonra artı değer üretmesi kaçınılmaz olacaktır.

Alanyazınında hizmet içi eğitim anlamında kullanılan kavramların artması, günümüzde hizmetiçi eğitime verilen önemin de artmasının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bunlardan bazılarını şöyle sıralamak mümkündür. “İşte Öğretim(on-Job training), personel geliştirme (staff development), personel yenileştirme(staf renaval), insan kaynaklarının geliştirilmesi (human resource development), sürekli eğitim(continuing education), profesyonel gelişme (professionel growth), profesyonel ilerleme (professionel development), örgüt yenileme (organizational development)” (Aktaran, Özdemir, 1997:17). Kavramın adı her ne olursa olsun, ortak sözcükler alt alta yazıldığında “yeni, yenileşme, yenileme, gelişme, geliştirme” gibi sözcüklerin daha çok kullanıldığı görülebilir. Örgütün yenilenmesi için, bütün mensuplarının okur-yazar olmasını sadece okuma-yazma ve aritmetik becerileriyle değil, temel bilgisayar becerileri ile donanmış ve siyasal, sosyal ve tarihsel sistemlerle tanışık olmaları da şart koşulmaktadır. Üstelik bilginin sınırsız derecede yaygın olması dolayısıyla bilgi toplumunda yaşayanların öğrenme yollarını da öğrenmeleri şarttır (Drucker,1985).

Hizmet içi eğitim, bireyin yalnızca işiyle ilgili gelişimine yardımcı olmakla kalmaz kişisel olarak gelişimine de yardımcı olmaktadır. Özdemir'e (1997:17) göre bireyin paradigmalarını değiştirmeyen eğitim etkinliklerinin etkisi geçicidir. Her türlü eğitim etkinliğinde önemli olan bireyin ya da bireylerin aynı zamanda düşlerini ve en derindeki inandıklarını, değerlerini birlikte değiştirmektir. Hizmet içi eğitim bunların yanında, çalışanın psikolojik, sosyal ve kültürel yönden gelişmesi çalıştığı işteki etkinliğini artıracaktır. Maslow, Herzberg ve Mc. Gregor'un güdüleme kuramları incelendiğinde; bireyin yetiştirilmesi, geliştirilmesi önemli bir güdülenme faaliyeti olarak görülmektedir (Aydın, 1993: 88). Buradan hareketle, iş doyum düzeyini olumlu etkileyen faktörlerden birinin de hizmet içi eğitim olduğu, bireyin katıldığı hizmetiçi eğitim etkinlikleri nedeniyle işinden haz aldığı söylenebilir.

Çağdaş insanı yetiştirmede yeni bir eğitim modeline gereksinim duyulmaktadır. Çağdaş eğitimin hedefi, problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiye ulaşma yöntemlerini tanıyan, analitik düşünme becerisini kazanmış, bilgilenme istekliliğini sürekli canlı tutan öğrenciler yetiştirmek, öğrenciyi ekip çalışmasına yöneltmek ve tüm öğrenme süresi boyunca öğrencilerin aktif olmalarını sağlamaktır. Bu hedefin gerçekleşmesi ise öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek içi eğitimlerinin bu gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde değişimini zorunlu kılmaktadır(Gürşimşek 1998:25-28).

Hiç kuşkusuz bu amaçları gerçekleştirmek üzere düzenlenen hizmet içi eğitim programlarından sonra elde edilen dönütlerin, programın amaçlarına uygunluğunun gözden geçirilmesi zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

3.5. Dünyada Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi

Ülkemizde uygulanan hizmet içi eğitim uygulamalarının geçerliliğini öğrenmenin bir yolu da diğer ülkelerde bu uygulamaların nasıl yapıldığını öğrenmekle olanaklı

olabilecektir. Bu amaçla, dünyada kimi ülkelerde uygulanan hizmetiçi eğitim uygulamaları ile hizmetiçi eğitim konusuna ilgili ülkelerin yaklaşımı aşağıya çıkarılmıştır.

3.5.1. Fransa

II. Dünya savaşı sonrası hem kapitalist, hem sosyalist ülkelerde hizmet içi eğitim yasaları uygulamaya konulmuştur. Fransa'daki hizmet içi eğitimin amaçlarından biri bireyin kendine özgü sosyal ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamaktır (Türkoğlu,1984:1391).

Fransa'da son çeyrek yüzyıl içerisinde eğitim sisteminde gerçekleştirilen yeniden yapılanma çalışmaları doğrultusunda öğretmen eğitiminde de oldukça önemli ve kapsamlı düzenlemeler yapılmıştır (Sağlam1999: 160).

Fransa'da 1975 yılında Hoby Reform Tasarısı kabul edilmiştir. Bu tasarıya göre, ilkokul öğretmenlerinin üniversitelerde öğrenim görebilmeleri için izinli sayılmaları öngörülmüştür. Orta öğretimde ders verme yetkisine sahip sertifikalı öğretmenler ise Eğitim Bakanlığı'yla işbirliği yapan üniversitelere bağlı Bölgesel Akademik Merkezlerde staj görmekte, ancak bu stajın sonunda daha üst dereceye götüren sınava girme hakkını kazanabilmektedir (Özyürek,1981:30). Kamu kurumlarında görev yapan öğretmenler, gördükleri öğretmen eğitimine ve aldıkları bitirme derecelerine göre farklı öğretmenlik gruplarına ayrılırlar. Tüm öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca 36 haftalık hizmet içi eğitime katılmaları zorunludur (Sağlam,1999:162). İşgören hizmetiçi eğitim aracılığıyla kariyer yolculuğuna hazırlanmaktadır.

3.5.2. İngiltere

İngiltere'de öğretmen eğitimi eskilere dayanmaktadır. “Örneğin 1840’lardan önce İngiltere ve Galler Bölgesinde öğretmenler için “Yaz Okulları” ve “Hasat Tatili” kampları açıldığı görülmektedir (Özyürek,1981:22).

Günümüzde ise, İngiltere’ de yarı resmi bir eğitim sisteminde, eğitim belli bir bakanlığın kontrolünde olmakla birlikte her eyalet eğitim ve öğretim işlerini planlama ve uygulamada serbesttir. Bazı kuruluşlar hizmet içi eğitim sorumluluklarının üzerine almıştır.

Yerel Eğitim İdaresi öğretmenler için kısa süreli ya da hafta sonu programları açmaktadır (Özyürek, 1981:22).

Hizmet içi eğitim ve öğretim (İNSET) okullardaki ve mahalli kurumdan öğretmen çalışma gruplarının çok geniş, değişik faaliyetlerini akademik derece ve diploma veren Yüksek Eğitim Enstitüleri'ndeki belli başlı eğitimi kapsamaktadır. İNSET öğretmenlerin mesleki yeteneklerini muhafaza etmelerini ve aynı zamanda değişen rolleri gerçekleştirmek için yeni yetenekler elde etmelerini mümkün kılmaktadır (Erdoğan, 1997:97).

1987'de beri öğretmenlerin yasal hizmet koşulları yılda 195 güne kadar çalışmak için hazır olmalarını gerektirmektedir. Fakat öğretmenlerin 190 günden fazla öğretim yapmaları istenmez. Geri kalan beş “boş” gün temel olarak hizmet içi eğitim imkanlarını kolaylaştırmak için sunulmuştur. Hükümetin amacı özellikle geçtiğimiz eğitim reformlarının ışığında profesyonel öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmek ve güncelleştirmek için eğitim görmelerine yönelik olarak yeterli fırsatlar ele geçirmelerini sağlamaktır (Erdoğan, 1997:98). Sözü edilen “boş” günler, Türkiye'deki seminer dönemi ile benzerlik göstermektedir.

3.5.3. Amerika Birleşik Devletleri

Hizmet içi eğitim uygulamalarının Amerikalıların yetiştirilmesinde büyük bir yeri vardır. Hizmet içi eğitime o kadar çok önem verilmektedir ki, hizmet içi eğitim etkinlikleri için yapılan harcamalar eğitim sistemi için yapılan toplam harcamaları geçmiştir. Özellikle 1990'dan sonra hizmet içi eğitim için yapılan harcamaların çok yükseldiğini görülmektedir. Önceleri otuz milyar dolar olan hizmet içi eğitim harcamaları, 1990'lı yıllarda kırk dört milyar dolara ulaşmıştır(Erdoğan, 1995:67-68).

ABD'de öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, Eğitim Bakanlığı kontrolü altında olmakla birlikte, her eyalette kendi içinde hizmet içi eğitim faaliyetlerine dönük eğitim programı hazırlamaya izin verilmiştir. ABD' de NTTI (The National Teacher Training Institute/Öğretmenin Eğitimi Milli Enstitüsü) öğretmene gereksinimini hissettiği vizyon,

strateji ve kaynak sağlamakta, sınıf ortamını dinamik bir yapıya kavuşturacak teknoloji hizmeti sunmaktadır. Bir çok okul bilgisayar, modem ve video ekipmanı için oldukça fazla yatırım yapmaktadır. Ancak, bu donanımları kullanacak öğretmen sayısı az olduğundan bu konuda öğretmenlerin eğitimini destekleyecek bir kuruluşa ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin kişisel gelişiminin, eğitimi direk olarak olumlu etkilediğini bilen okul yönetimleri özellikle çağımızın teknoloji çağı olmasını fırsat bilerek öğretmenlerin teknolojiyi iyi kullanır hale gelmesini istemektedirler. (Erdoğan,1995:67-68).

Valsema (1968)' ya göre ABD'de federal hükümet ve bazı kurumlarda eyaletler öğretmenlere hizmet içi eğitim sağlanmasını zorunlu tutmaktadır. Bu zorunluluğun dışında, okul çevresi de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimden geçmelerine yardımcı olmaktadır. Okul çevreleri öğretmenlerin eğitimlerine devam ettirebilmeleri için bir yandan öğretmen yetiştiren kurumla gitmelerini özendirirken, diğer yandan okullarda kendi kadroları ile ya da dışarıdan uzmanlar getirerek özel hizmet içi eğitim programları düzenlemektedirler (Valsema,2006: aktaran,Özyürek:1981:27).

3.5.4. Japonya

Japonya'da öğretmenlerin hizmet içi eğitimini Eğitim Bakanlığı ile bölge ve yerel eğitim kurumları üstlenmiştir. Japonya'da derece ve statüleri ne olursa olsun bütün öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmaları zorunludur.

Hızlı teknolojik gelişmelerden dolayı öğretmenlerin dönem dönem hizmet içi eğitimden geçmeleri beklenir. Eğitim Bakanlığı her on yılda bir yapılan eğitim programı değişikliklerinin ardından hizmet içi eğitim uygulamaları yapar(Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu,1997:95).

Japonya'da hizmet içi eğitim beş değişik şekilde uygulanmaya konulmaktadır;

a-Okul içi eğitim,

b-Uzak bölgelerde öğretmenlerin çalışma grupları oluşturarak kendi kendine gerçekleştirdikleri informal hizmet içi eğitim,

c-Eğitim merkezlerinde (bölge ve yerel) verilen eğitim,

d-Eğitim Bakanlığı tarafından devlet eğitim merkezlerinde okul müdürleri, yardımcıları ve program danışmanlarına verilen eğitim,

e-1978'den itibaren kurulmaya başlayan ve devlet tarafından finanse edilen üç eğitim kurumunda yılda bir defa olmak üzere lisans üstü eğitim amacıyla birkaç yüz kişilik, çalışan öğretmen grubuna verilen iki yıllık eğitim (bu öğretmenler ülkenin her tarafından seçilmektedir), (Japon Eğitim Sistemi, 1995:35-36).

Japonya göreve yeni başlayan öğretmenler için “tecrübe devresi eğitim” etkinliklerini uygulayan ülkelerden birisidir. Üniversiteyi tamamlayarak “stajyer” olarak göreve başlayan bir öğretmenin altı aylık bir dönem için rehberlik eğitimi görmesi gerekmektedir (Özyürek,1981 :20). Öğretmenler, Hizmetiçi Eğitim Enstitüsünün düzenlediği kurslara katılmaktadırlar. Hyogo Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü’nün düzenlediği bazı kurslar şunlardır:

- Akıl sağlığı, kriz- bunalım yazışmaları, pratik bilgi kullanımı, bilgi ahlaki gelişim,
- Japon dili eğitimi, pratik yerel materyal kullanımı, sosyal çalışma eğitimi,
- Coğrafya, tarih, matematik eğitimi, gözlem ve deney,
- Bilim eğitimi (dijital teknik materyal pratik kullanımı),
- Bilim eğitimi(ileri teknoloji pratik kullanımı), ingilizce ve ingilizce öğretmenleri için beceri gelişimi,
- Japon müzik aletleri, bilgi eğitimi, hemşirelik eğitimi, sağlık eğitimi,
- Çevre eğitimi, felaket önleme eğitimi(deprem), öğrenci eğitimi,
- Akıl ve vücut sağlığı , insan hakları eğitimi , ahlak eğitimi,okul kütüphanesi yönetimi,
- Öğretim ve değerlendirme, macera eğitimi (outdoor sporlar için), yeni çalışma sistemleri,
- Okul konferansı, TV konferansı pratik kullanımı,
- Network işletim yönetimi, web sayfası işletim yönetimi, animasyon geliştirme,
- Pozitif düşünme, sınıf yönetimi, atelye çalışımı için kılavuz, eğitsel yönetim,

Öğretmenin bu kurslara katılımı için mali yıl başında başvuruda bulunması gerekir. Her bir kurs 2-3 gün sürer. Ayrıca, Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği toplantı ve seminerler de vardır (Türkoğlu, 1998).

Japonya'da hizmet içi eğitim faaliyetlerinin başlatılması, yürütülmesi vb. aşamalarda öğretmenlerin aktif olarak görev almaları ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ulaştığı nokta öğretmenlik mesleği açısından oldukça önemlidir (Özyürek,1981:38).

3.5.5. Almanya

Almanya'da öğretmenlerin hizmet içi eğitimine de özellikle önem verilmektedir. Öğretmenlerin ilk göreve başladıkları altı aylık dönemde stajyer öğretmen olarak çeşitli konularda rehberlik ve eğitim almaları şarttır. Bunun dışında, Almanya'da tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursu almaları şarttır. Bu kursların amacı öğretmenleri konularına ilişkin bilgi aktarmak ve öğretmen yeterliliklerine sahip olmalarını sağlamaktır. Almanya'da öğretmenlere özellikle öğrencileri mesleki yönlendirmesinde etkin biçimde rol alıp danışmanlık yapabilmeleri için ölçme değerlendirme ve öğrenci psikolojisi konularında hizmetiçi eğitim verilmektedir (Arslan ve Kılıç , 2004). Hizmet içi eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için, Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı bu konuda uzmanlaşmış enstitüler kurmuştur(Jeutte,1993:27).

Hizmet içi eğitim enstitüleri öğretmenleri eğitime çekebilecek bir çok çeşitli kursun yer aldığı kapsamlı programlar yayınlarlar. Bu kurslardan bazıları, okul çıkışlarında veya akşamları yapılmaktadır. Bu kurslarda sınıf içi etkinlikler konusu da işlenmektedir. Bazı kurslar daha uzun süreli olduğu için Hizmet içi Eğitim Enstitüsü tarafından yatacak yer ve yiyecek sağlanır, bazı durumlarda ise öğretmenler izinli sayılırlar ve hizmet içi eğitim kurslarına rahat bir şekilde katılırlar ve ayrıca özlük hakları da devam eder(Jeutte,1993:27-28).

3.5.6. Avusturya

Avusturya’da, hizmet içi eğitim ve ileri seviyede öğretmen eğitime yeterli önemi henüz verilmediği ileri sürülmektedir. Bu görüş ilk öğretmen eğitimi ve hizmet içi öğretmen eğitimi için ayrılan fonlar ve kaynaklar arasında hissedilen dengesizlikle doğrulanmış bulunmaktadır (Buchberger,1993:45). Eyaletlerde ise, çeşitli pedagoji enstitüleri hizmet içi eğitimden sorumludurlar. Bu pedagoji enstitülerinde öğretmenlerin mesleki olarak ilerlemesini desteklemek amacı güdülmektedir.

Öğretmenlerin dörtte biri hizmet içi eğitimlerini, tatiller sırasında yapmaktadırlar. Diğer dörtte üçlük kısım ise hizmet içi eğitimlerini her zaman çalışma saatlerinde yapmaktadırlar. Bir çok okul hizmet içi eğitime karşı oldukça olumlu bir davranış geliştirmiştir. Edinilen genel izlenime göre hizmet içi eğitime oldukça yüksek oranda katılım sağlanmaktadır. Bu katılım özellikle ilkokul öğretmenleri ve alt düzey öğretmenleri arasında görülmektedir (Buchberger,1993 :45).

3.5.7. Çin

Çin, farklı türlerde ve farklı düzeylerde temel eğitimin ihtiyaçlarını karşılayan öğretmen eğitim sistemini kurmuştur. Çin’de öğretmen eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Hizmet öncesi eğitimi dört yıllık eğitim kurumları verirken, hizmet içi eğitimi ise eğitim enstitüleri ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim okulları tarafından verilmektedir.

1998 yılı istatistiklerine göre söz konusu kurumlardan hizmet içi eğitim alan sınıf ve branş öğretmenlerinin toplam sayısı 9.516.500’e ulaşmıştır. Bu sayının 5.819.400’ü sınıf öğretmeni geriye kalanı ise branş öğretmenidir (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2002).

Sınıf ve branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi dereceli ve derecesiz olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Dereceli eğitimde hizmet içi eğitimini tamamlayan öğretmenlere akademik itibarı olan sertifikalar verilmektedir. Derecesiz eğitim ise sürekli eğitimin en

önemli parçası olup öğretmenlerin sürekli kendilerini iyileştirmesine yönelik bir programdır. Sürekli eğitim, özellikle sınıf öğretmenleri arasında yaygın olup, esasen öğretmenlerin kendi yeteneklerini geliştirmeye yönelik bir programdır (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü; 2002).

Sınıf öğretmenlerinin sürekli eğitimi iki kısma ayrılmıştır. Bunlar; yeni öğretmenlerin tecrübe kazanmasına yönelik eğitimler ile var olan öğretmenlerin eğitim sonrası ihtiyaçlarına yönelik eğitimlerdir (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü; 2002).

3.5.8. Yeni Zelanda

Yeni Zelanda’da; okullar tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim, görevinin başındaki öğretmenler için düzenlenen sürekli eğitim uygulamaları anlamına gelmektedir. Bu uygulamanın ne kadar kaliteli yapıldığı çok önemlidir. Bunun için hizmetiçi eğitim etkinliklerinden sonra yapılan “değerlendirme” de çok önem kazanır. “ Yüksek kalitede bir değerlendirme, yüksek kaliteli bir eğitime katkıda bulunur” anlayışı hakimdir.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi için her yıl yaklaşık altmış milyon dolar harcanmaktadır. Bu miktar, öğretmen maaşları toplam bütçesinin % 2.7 si kadardır. Böylesine büyük harcamaların yapıldığı hizmet içi eğitim etkinliklerinde faaliyetlerin etkinliği ve değerlendirmenin önemini vurgulamak üzere birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin “öğretmenin hizmetiçi eğitimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi” analiz etmek üzere bir çalışma yapılmıştır. ERO (Educational Review Office/ Eğitim Teftiş Ofisi), Yeni Zelanda’da öğretmenlerin yetenek ve kapasitelerinin, öğrencilerin öğrenme başarısı üzerinde önemli katkısı olduğunu saptamıştır.

Hem hizmet öncesi hem de hizmetiçi eğitimin ortak amacı, öğretmenlerin yetenek ve hünelerlerini geliştirmektir. Yapılan çalışmalar, etkili bir hizmetiçi eğitim faaliyetinin öğretmenlerin performansını artırarak öğrenci başarısını yükselttiğini göstermiştir. Yeni Zelanda’da hizmetiçi eğitim (inservice education) ve mesleki gelişim (professional development) eş anlamlı gibi birbirinin yerine kullanılsa da ikisi arasında önemli farklar

vardır: Hizmetiçi eğitim ve hizmetiçi yetiştirme (inservice training), özellikle öğretmenin katılımıyla pratik yapılan, tanımlanabilir öğrenme etkinliklerini ifade etmektedir. Geniş kullanımıyla mesleki gelişim, yetiştirme (training) etkinliklerini tanımladığı zaman, bir çok öğretmenin kendilerini bir mesleğe ait elemanlar olarak gördükleri gerçeğini anlatmaktadır. Bütün mesleklerin üyelerinde de görüldüğü gibi öğretmenler kendi mesleki pratiğini ilerletecek öğrenme ve yansıtma sürecine dahil olmak ihtiyacı duymaktadırlar.

Ekonomik küreselleşme, uluslararası yarışma içinde olan ülkeler için eğitsel standartların yükseltilmesi için baskı unsuru oluşturmaktadır. Toplumdaki değişme, öğrencilerin ev ve aile çevresini ve bunun anlamını etkilemektedir. Öğrencilerin kültürel kimliği ve onların sosyal gereksinimleri göz önünde bulundurulmaksızın, eğitimsel ihtiyaçlarına hitap etmek her zaman mümkün değildir.

Teknoloji hayatın her alanında hızlı değişikliklere neden olmaktadır. Eğitime dair araştırmalar öğrenme ve öğretme hakkında yeni görüşleri açığa çıkarmaya devam eder ve öğretmenler bu süreçte kendi öğretme pratiğini içermesi ihtiyacını duymaktadırlar. Tüm bu gelişmelerin zorlaması nedeniyle gereksinilen beceriler, hizmetiçi eğitim yoluyla artırılmakta ve okulların yetişmek durumunda olduğu gelişmelere yanıt verecek donanımı sağlamaktadır.

3.5.9. Finlandiya

(Fin Milli Eğitim Kurulu /NBE- National Board of Education), OPEFI olarak anılan öğretmenin ve öğretim personelinin hizmetiçinde yetiştirilmesini sağlayan bir program başlatmıştır. ICT (Bilgi İletişim Teknolojileri) diye adlandırılan bu beceri üç bölüme ayrılmaktadır. Öncelikle bunlar temel “master”ı kapsar, yani daha genç yaştaki öğrencilerin eğitiminde uygulanacak standart öğretimdir. Öğretmenlerin temel ICT becerisi bulundukları bölgeye göre değişiklik arz etmemektedir.

Bu program; okul öncesi, orta, lise ve meslek okullarındaki öğretmenleri içermektedir. Öğretmen, kendi okulunda kendi öğretim materyalleriyle normal çalışma

hayatının içinde, ileri eğitim programına katılmış ve burada pedagojik ve teknik h nerlerle donatılmış meslektaşlarınca eğitilmektedirler.

Özel kurumlarda çalışan öğretmenler kendi çalışmaları için gerekli özel donanımları kendi olanaklarıyla edinirler. Finlandiya’da öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%94) tam gün çalışan belediye memurudur. Gerek orta, gerekse lise ve meslek okullardaki öğretmenler yılda en az üç gün hizmet içi eğitime katılmak zorundadır(Grunnskole; 2004, aktaran:Avşar,2006).

3.5.10. Danimarka

Danimarka’da hizmetiçi eğitim faaliyetleri son zamanlarda, İngiliz Açık Üniversitesi, İrlanda’da NIHE ve Belçika’da STOHO gibi örgütler örnek alınarak yürütülmektedir. Öğretmenler yarım günlük kurslarla yeni  ğretim teknolojileri konusunda desteklenir. Hizmetiçi eğitimle öğretmene pedagojik amaçlar, sınıf yönetimi, teknolojik işlevler, bilgisayar teknolojisi ve özel  ğretim yolları konusunda yeterlik kazandırılır (Guttorm; 2004, Aktaran:Avşar,2006).

3.5.11. Norveç

Norveç’te. her bir  ğretim yılı öğretmene be  günlük plan zamanı tanır, bu da çoğunlukla hizmetiçi eğitimle kullanılır. Öğretmenin hizmetiçi eğitime katılması yasalarla  dev haline getirilmiştir. Fakat  ğretmenin yılda kaç gün hizmetiçi eğitim almak zorunda olduğu belirtilmemiştir (Grunnskole; 2004, aktaran:Avşar,2006).

3.5.12. İsveç

İsveç’te öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden de sorumlu olan belediyeler, hizmetiçi etkinlikleri düzenlemesi için üniversitelerle işbirliği yapar. Üniversiteler ve yüksek okullar hizmetiçi eğitim kurslarını belli aralıklarla düzenlerler. Milli Eğitim Ajansı (National Agency of Education) hizmetiçi kursların tüm ülkede e g d m n  sağlamakla yükümlüdür. Bu kurslara katılacak öğretmenler yerel eğitim

otoriteleri tarafından belirlenir. Tüm öğretmenler yılda beş günlük bir hizmetiçi eğitimden geçmek zorundadır (Grunnskole; 2004, aktaran:Avşar,2006).

3.5.13. Rusya

Rusya’da öğretmene yönelik çok iyi bir hizmetiçi eğitim programı vardır. Her büyük şehirde, o şehre ve bölgeye hizmet veren “Öğretmenler için Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü” vardır. Programlar; seminerleri, her alandan öğretmene yönelik ve belli aralıklarla sunulan birkaç haftalık uygulamalı anlatım ve benzeri etkinlikleri içermektedir. Okul müdür ve yardımcıları da her beş yılda bir üniversite veya yüksek öğretim enstitüleri tarafından özel bölümlerde düzenlenen hizmetiçi eğitim kurslarına katılmaktadırlar.

Tüm öğretmenler için hizmetiçi eğitim programı rutin olarak psikoloji ve eğitim konularının yanı sıra kendi alanlarındaki kursları ve genellikle de bilgisayar eğitimini içermektedir. Okul döneminde programın aşırı yüklü olması onlara bağımsız çalışma yapmaya çok az zaman ve enerji bıraktığı için bu programlar tüm öğretmenler için çok önemlidir (Türkoğlu; 1998).

3.5.14. Portekiz

Portekiz’de öğretmenler katılmak istedikleri hizmetiçi etkinliklerini kendileri seçmekte ve ücretini kendileri karşılamaktadırlar. Okul saatlerinin dışında olan bu etkinlikler öğretmenin kişisel gelişimi içindir. Eğitim ve pedagoji ile ilgili konular her yıl yaz kurslarıyla öğretmenlerin okullarında katılmak zorunda oldukları beş günlük sürelerde verilmektedir (Eurydice/Eurybase/Portugal).

3.6. Türkiye’de Hizmetiçi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Yasal Dayanakları

İncelenen ülkelerin eğitim sistemlerindeki örneklerle bakıldığında hizmet içi eğitimin önemli bir yer tuttuğu görülürken ülkemizde henüz istenilen seviyeye ulaşmadığı sonucuna varılabilir. Hizmet içi eğitimin ülkemizdeki ilk uygulaması Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra 1928 yılındaki Harf Devrimi’yle birlikte halk eğitimiyle

gerçekleştirilmiştir. Hizmet içi eğitimi de içeren bu yaygın eğitim çalışmaları tarımdan sanayileşme sürecine geçmek isteyen gelişmekte olan ülkemizde okuma-yazma seferberliği ile ancak halk kitlelerinin okuma-yazma oranının yükseltilmesi çabaları ile sınırlı kalmıştır (Altınışik,1996:339). Çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde görülen bu eğitim, iş başında eğitim, sanayi eğitimi, kitle eğitimi vb. kavramlar olarak ele alınmakta olduğunu belirtilmektedir (Kaya,1984:87).

Taymaz’a (1998) göre “eğitim sistemimizde hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilk defa ne zaman ve nasıl başlanıldığını gösteren bir belge yoktur.” Bununla birlikte ülkemizde hizmetiçi eğitim ile ilgili ilk kanun, 1938 yılında çıkartılan” 3457 sayılı Sınai Müesseselerde ve Maden Ocaklarında Mesleki Kurslar Açılmasına Dair Kanun” dur. Sümerbank, Çimento Fabrikaları, Demir Çelik İşletmeleri ve Devlet Demiryolları gibi kuruluşlar bu kanun hükümlerinin ertesi yılı uygulamaya başlamışlar ve başarılı çalışmalar yapmışlardır.

Türkiye’de, kimi kurumlarda hizmetiçi eğitim yapılabilmesi kanunlara bağlanmıştır. Özellikle kamu personelinin hizmetiçi eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için yasa koyucular tarafından değişik dönemlerde çeşitli yasalar çıkarılmıştır. Bu konuda “14.7.1965 tarih ve 657 Sayılı Devlet Memurları “ 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222 ve 223’ncü maddeleri ile Devlet memurlarının eğitilmesi ve yetiştirilmesi ile ilgili hükümlere yer verilmektedir. Ayrıca 1982 Anayasası’nın 128. maddesinin son fıkrasında, üst kademe yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili özel yasa çıkarılmasına dair hüküm yer almaktadır.

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun amir hükümleri gereğince Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı’na bağlı yönetici, öğretmen, memur ve hizmetlilerin işte verimliliklerini artırmak, bilgi ve görgülerini yenilemek, yeni durumlara uyumlarını ve ileri görevlere intibaklarını sağlamak maksadıyla hizmetiçi eğitim faaliyeti düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmek görevi, Bakanlığın 30.11.1960 gün ve 17891 sayılı emirleriyle

Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu”na verilmiştir.

Düzenlenen bir takım değişikliklerden sonra 28.02.1982 gün ve 17619 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Bakanlar Kurulu Kararı ile “Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” görev ve esasları gereği hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden tümüyle sorumlu olmuştur(<http://earged.meb.gov.tr>).

Milli Eğitim Bakanlığı’nda hizmetiçi eğitim faaliyetleri “Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” koordinesinde yapılmaktadır. Bu daire ilk defa 30.11.1960 tarihinde “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu” olarak kurulmuş, 01 .07.1966 tarihinde “Eğitim Birimi Müdürlüğü” haline getirilmiş, 26.12.1975 tarihinde daire başkanlığı olarak teşkilatlanmıştır. 1981 yılında genel müdürlük olarak faaliyet göstermiş, 28.02.1982 tarihinde yeniden “Daire Başkanlığına” dönüştürülmüştür. Anılan tarihten beri faaliyetini “Daire Başkanlığı” olarak sürdürmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı; 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı daha çok öğretmenler için olmak üzere idareciler, müfettişler ve diğer eğitim personeli için gittikçe sayıları artan eğitim faaliyetleri düzenlemektedir. Fakat geçmişte çok önemli bir hata yapılmış ve mesleğinde yetersiz olan öğretmenlerin ve diğer personelin hizmetiçi eğitim programlarına alınacağı imajı yaratılmıştır. Aslında hizmetiçi eğitim sadece alanında yetersiz olduğu düşünülen eğitim personeli için değil, bilgi çağının gereklerini yerine getirmek için yeteneklerin geliştirilmesi ve değişikliklere uyum sağlamak için yapılmalıdır (Taymaz; 1998). Bu yolla personelin sadece eksikliklerini gidermesi değil, gelişmelere de hazır olması sağlanabilir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasasında; öğretmenliğin, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel ihtisas mesleği olduğu, öğretmenlerin bu görevlerini, Türk Milli Eğitimi’nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yapmakla yükümlü bulundukları hükme bağlanmıştır. Görevini yerine getirmede

öğretmene hizmet etmek amacıyla “Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği” çıkarılmıştır. Bu yönetmelik, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 214. maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Görevleri Hakkında Kanun’un hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır. “Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği”nin ana amacı; Milli Eğitim Bakanlığı’nın merkez ve taşra teşkilatında görevli personelin her türlü hizmetiçi eğitimlerini sağlamak amacıyla yapılacak eğitim faaliyetlerinin hedefleri, ilkeleri, planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve yönetimi ile ilgili esasları belirlemektir.

Ayrıca ülke kalkınmasında büyük önem arz eden beş yıllık kalkınma planlarında, öğretmenlerin hizmetiçinde eğitim almasının önemine parmak basılmış ve şu açıklamalar yapılmıştır:

I. Beş Yıllık Kalkınma Planının “BYKP” (1963-1967) hedef ve stratejiler bölümünde “kalkınma hızını artırma ve planın başarısını sağlama bakımından sıhhatli ve bilgili işgücünün sistemli bir şekilde yeteri kadar yetiştirilmesi özel bir önem arz etmektedir” denilmektedir. I. BYKP, bugünkü anlamda geniş kapsamlı bir Hizmetiçi Eğitim kavramı ve sisteminden, özellikle öğretmenlerin hizmetiçi eğitim yoluyla yetiştirilmelerinden bahsetmemektedir. Daha çok sanayide verimliliği yükseltmeye yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yapılması amaçlanmıştır. II. BYKP (1968-1972) ilk defa öğretmenleri hizmetiçinde eğitmekten bahsetmekte ve hizmetiçi eğitimi ayrı bir başlık altında değerlendirmektedir. Eğitimdeki ilkeler bölümünde sayılan hususların öğretmen yetiştirmede ve hizmetiçinde eğitimde gözetileceği vurgulanmaktadır (Kuru; 2000).

III. BYKP (1973-1977) da alınan tedbirlere rağmen öğretmenlerin yeni ihtiyaçlara cevap verecek hizmetiçi eğitimlerinin sağlanamadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte IV. BYKP (1979-1983) da bütün öğretmenlerin yüksek öğrenim kurumlarında yetiştirilmesi ve öğretmenlerin eğitim sürecine daha verimli bir şekilde katkıda bulunabilmelerini sağlamak amacıyla, özellikle mesleki bilgi birikimlerini sürekli olarak yenileyebilmelerinin sağlanacağı belirtilmiştir (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1988).

V. BYKP “Beş Yıllık Kalkınma Planı” (1985-1989) da eğitim bölümünde, genel ilkeler başlığı altında, bütün eğitim kademelerinde niteliğin yükseltilmesi esas olarak benimsenerek, bunun için mesleki ve teknik alanda hizmetiçi eğitim programlarının kamu ve özel bütün işyerlerinde verimliliği artırıcı ilkeler gözetilerek yürütüleceği ve teşvik edileceği, eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmelerine dönük programlara ağırlık verileceği ve eğitim programlarının günün şartlarına uygun hale getirileceği, öğretmenlerin eğitim için televizyondan faydalanılacağı belirtilmektedir. Yine bu planda “eğitim beşikten mezara kadar sürekli bir vetire” olarak kabul edilmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı; 2004).

Son olarak VIII. BYKP’da (2001-2005) “eğitim kurumlarının ihtiyacı olan öğretmen ve öğretim üyeliği cazip hale getirilerek nitelikli öğretmen ve öğretim üyesi yetiştirilecek, yurt düzeyinde dengeli dağılımı sağlanacak ve hizmetiçi eğitimleri özlük haklarına yansıtılacaktır. Eğitimin her kademesinde öğretmen ve öğretim elemanı ihtiyacının karşılanması amacıyla sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmalar başlatılacaktır” ifadesi ile nitelikli öğretmen ihtiyacına işaret edilmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı; 2001).

Yine önemli kararların yer aldığı XI. Milli Eğitim Şurası’nda; eğitim süresinde gözlenen iki temel değişmeden birinin “eğitim sürecini bireyin tüm yaşamını kapsayacak biçimde genişletmesi” maddesi kabul edilir. “Bilginin üretilmesi ile uygulamaya aktarılması arasındaki sürenin giderek kısalması ve yoğunlaşması, hizmet öncesi eğitim etkinliklerinin sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim içeriklerinde önemli değişikliklerin gözlemlendiği, bunların birbirleriyle bütünleşme oranlarının giderek arttığı söylenebilir” denmektedir (Kaya, Çepni ve Küçük, 2000).

3.6.1. Türkiye’de öğretmenin hizmetiçi eğitimi

Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim etkinlikleri, temelde öğretimin genel ve özel amaçlarının geliştirilmesini, kullanılan öğretim kaynaklarının iyileştirilmesini, öğretim

araçlarının geliştirilmesini, öğrenme atmosferinin ve koşullarının iyileştirilmesini ve öğretmenin performansının geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Bu düşünceye uygun olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nda uygulanan hizmet içi eğitim programlarının özel amaçları ise şöyle sıralanmıştır (MEB, 1988:52):

- a. Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma uyumunu sağlamak,
- b. Personele Türk Milli Eğitiminin, okulun, derslerin amaçlarını bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş, uygulamada birlik kazandırmak,
- c. Mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimin eksildiklerini tamamlamak,
- d. Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak,
- e. Personelin mesleki yeterlilik ve anlayışlarını geliştirmek,
- f. İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst düzeylerine geçişlerini sağlamak,
- g. Değişik eğitim alanları için yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- h. Türk Milli Eğitim politikasını algılamada bütünlük kazandırmak,
1. Eğitime ilişkin temel ilke ve teknikleri uygulama birliği sağlamak,
- i. Eğitim sisteminin geliştirilmesine katkıda bulunmak,
- j. Bilim, teknoloji, ekonomi ve giderek iş hayatında meydana gelen gelişme ve değişmelere öğretmen ve uzmanların uyumunu sağlamak.”

Bu amaçların yanı sıra kurumlarda mal ve hizmetlerin niteliğinde iyileşme sağlanması, maliyetin düşürülmesi, üretimde artış sağlanması, kişi şikayetlerin en aza indirilmesi de göz önüne alınabilir. Aydın (1993: 168)'a göre ise hizmet içi eğitimin amacı, öğretmenin yalnızca öğretme becerilerinin geliştirilmesi ve öğretimle ilgili son gelişmelerden haberdar edilmesi değildir. Hizmet içi eğitim, aynı zamanda öğretmenin, kendisini, okulunu, öğretim programını ve öğrencilerini farklı görmesini, farklı algılamasını sağlamalıdır (Aydın, 1993: 168) Bu bakış açısı , hizmet içi eğitim programlarının yeniden düzenlenmesini, amaçların bu bakış açısına uygun hale getirilmesini gerektirmektedir.

Türk eğitim sisteminde öğretmen, eğitim sisteminin başta gelen ögesidir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde, onu işletecek olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. “Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üstünde hizmet üretemez. Bundan dolayı, “bir okul ancak içindeki öğretmen kadar iyidir” denilebilir (Kavcar, 1988). Öğretmenin kendini geliştirmesi ya da örgütün öğretmeni geliştirmesi, okulun gelişimine de katkıda bulunabilir.

Ayrıca, bir çok eğitim bilimciye göre, iyi bir öğretmen demek yalnızca iyi eğitim almış öğretmen olmak değildir. Modern çağın gerekleri bazen öğretmeni daha çok çalışmaya ve kendi alanında yenilemeye itmektedir. Bu sebeple öğretmenler öğrettikleri konuların sadece içeriğini yenileme ihtiyacı değil, kendini hem bireysel hem de mesleki açıdan yenileme gereksinimi duyarlar. Günümüzde yaşanan çok hızlı değişimler öğretmenlerin rollerinde de değişimlere yol açmıştır. Bu değişimlerin eğitim programlarına yansıtıldığı ve geliştirildiği sürece öğretmenlerin, öğrencileriyle etkileşim kurabildiği belirtilmektedir.

Yeni kuşağı yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin, kendilerini sürekli yetiştirmeleri mesleğin zorunlu gereklerindendir. Ülkenin siyasal, kültürel, ekonomik ve toplumsal yapısı hızla değişmekte; endüstri ve teknik hızla gelişmektedir. Bu kadar hızlı değişen dünyada öğretmenin öğrencilerini eskimiş yöntem ve bilgilerle yetiştirmesi, kendini yenilememesi, öğrencilerine yenilikleri sunmaması olanaksızdır. (Kaya, MEB, 2003).

3.6.2. Türkiye’de öğretmenin hizmetiçi eğitiminin yasal dayanakları

Hizmet içi eğitim, bir çok yasa ve bunlara dayalı olarak çıkartılan yönetmeliklerle zorunlu hale getirilmiştir. Türkiye’de kamu personelinin bir bütün olarak, sistemli bir biçimde ilk kez Devlet Memurları Kanunu’nda yer verilmiştir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda kamu görevlilerinin verimliliklerinin artırılabilmesi için izlenecek yollardan birinin de hizmet içi eğitim olduğu belirtilmiş ve verimliliğin artırılmasında hizmet içi eğitimin önemine değinilmiştir. Yine bu yasada, bütün kamu kurumlarında eğitim birim ve

merkezlerinin kurulması ve devlet memurları eğitimi genel planı çerçevesinde hazırlanacak yönetmeliklere göre hizmet içi eğitim etkinliklerinin uygulanması istenmektedir. Kamu kurum ve kuruluşlarında yapılacak hizmet içi eğitim, 657 sayılı Kanun'un 214. Maddesinde, devlet memurların yetişmelerini sağlamak, verimliliğini artırmak ve daha ileri görevlere hazırlanmalarını sağlamak amacıyla uygulanacak hizmet içi eğitimin Devlet Personel Başkanlığı tarafından ilgili kurumlarla hazırlanacak yönetmeliklerle yürütüleceği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000: 122).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, hizmet içi eğitimle gerçekleştirmeyi beklediği amaçları üç noktada toplamaktadır. Bunlar; devlet memurlarının yetişmelerini sağlamak, verimliliklerini artırmak ve daha ilerideki görevlere hazırlanmalarını sağlamaktır.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 48. maddesi, "Öğretmenlerin daha üst öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla yaz ve akşam okulları açılır ya da hizmet içinde yetişmeleri amacıyla kurslar ve seminerler düzenlenir." (Resmi Gazete, Tarih: 24.6.1973; Sayı: 14574) hükmünü getirmektedir. Yine aynı Kanun'un 45. maddesi, öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon kazanamamış olanların öğretmenliğe atanması halinde, bunların adaylık döneminde yetiştirilmesi görevini Milli Eğitim Bakanlığı'na vermiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretmen ve diğer personelin hizmet içi eğitimleriyle ilgili olarak 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ile 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na dayalı olarak aşağıda belirtilen yönetmelikler çıkartılmıştır:

a. Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi Yönetmeliği (Resmi Gazete Tarih: 10.01.1974; Sayı: 147M).

b. Yetiştirilmek Amacıyla Yurt Dışına Gönderilecek Devlet Memurları Hakkında Yönetmelik (Resmi Gazete, Tarih: 1.02.1974; Sayı: 14786).

e. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Sınıfında Görevli Personelin Yurt İçinde Hizmet İçi Eğitim Yoluyla Yetiştirilmeleri Hakkında Yönetmelik (Resmi Gazete, Tarih: 17.05.1976; Sayı: 15590).

d. Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri İdare Yönetmeliği (Resmi Gazete, Tarih: 07.6.1976; Sayı: 15609).

e. Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı Kuruluş ve İşleyişi Hakkında Yönetmelik (Resmi Gazete, Tarih: 14.11.1977; Sayı: 16113).

f. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmeni Yetiştirme Merkezi Yönetmeliği (Resmi Gazete, Tarih: 22.12. 1980; Sayı: 17198).

g. Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik (Resmi Gazete, Tarih: 27.06.1983; Sayı: 18090).

h. Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik (MEB Tebliğler Dergisi, Tarih: 30.01.1995; Sayı: 2423).

ı. Eğitim Kurumlan Öğretmen ve Yöneticilerine Yüksek Öğretim Kurum Yaptırılacak Hizmet içi Eğitime Dair Yönetmelik (Resmi Gazete, Tarih: 12.8.1995; Sayı: 18840).

i. Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği (MEB Tebliğler Dergisi, Tarih: 24. 10.1994; Sayı: 2417).

Yukarıda verilen bilgilerde de görüleceği gibi hizmet içi eğitim konusunda oldukça fazla yasal düzenlemeler vardır. Bu düzenlemelerde, iş görenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri, devletin bir görevi olarak kabul edilmektedir.

3.7. Bir Hizmetiçi Eğitim Modeli Olarak Okul-Temelli Hizmetiçi Eğitim

Öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim programları merkezden yapılandırılırken, 1980'li yıllardan itibaren bu etkinlikler okullara doğru kayma eğilimi göstermektedir. Okul-temelli hizmetiçi eğitim, sanayileşmiş Batılı ülkelerde başlamış ve giderek gelişmekte olan ülkelerde de yaygınlaşmıştır. Böylece okul dışında çeşitli kurumlarca verilen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yerini okul-temelli hizmet içi eğitim etkinlikleri almıştır.

Okul-temelli hizmetiçi eğitimi, merkezinde okul ve okul çalışanlarının mesleki gelişimi olan hizmetiçi eğitim olarak tanımlanmaktadır. Okul temelli hizmetiçi eğitim programları okul binası içinde ya da dışında gerçekleştirilebilir(Bergen; 2002, aktaran: Demirkol: 2001). Dinamik bir okul ortamı yaratmanın anahtarı olarak kabul edilen okul-temelli hizmetiçi eğitimin amacı, kurumsal amaçların ötesine geçmek ve çalışanların mesleki gelişimini sağlamaktır. Okul-temelli hizmetiçi eğitimin, okulların kendi çalışanları için planlayıp uyguladıkları ve değerlendirdikleri bir eğitim olduğu söylenebilir (Sabar ve Hashahar:1999, aktaran: Demirkol: 2001). Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin okul merkez alınarak yapılmasındaki temel amacın, öğretmenlerin gelişimini sağlayarak okulda yapılması gereken yenilikleri gerçekleştirmek olduğu söylenebilir.

Öte yandan, okul-temelli hizmetiçi eğitimin geleneksel hizmetiçi eğitim etkinliklerinin doğurduğu eleştirilere karşı bir tepki olarak doğduğu söylenebilir. Okul-temelli hizmetiçi eğitimi benimseyenlere göre, okul değişiklik için bir amaçsa öğretmenlerin bu süreçte önemli bir yeri vardır. Bu anlayışla okulda gerçekleşecek etkinliklerin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak yönde olması gerektiği belirtilmektedir. Bu yolla, öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanmasıyla değişime karşı direnmeleri de azalacağı ileri sürülmektedir (Sabar ve Hashahar, 1999, aktaran: Demirkol: 2001).

Okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri insan kaynaklarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Amaç, okul sistemi içerisinde hizmetiçi eğitim etkinliklerine yer verilmesi, okula ve okul çalışanlarına aşağıdaki yararları sağlamaktadır (Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi, 1999):

- Verimlilik.
- Hataları önleme.
- Zaman kazanma.
- Okul çalışanlarının moralini yüksek tutma.
- Mesleki gelişim ve yönetimi geliştirme.
- Teknolojik gelişmelere uyum sağlama.

- Çalışanların güdüsünü artırma.
- Okul çalışanları arasında fırsat eşitliği sağlama.

Merkezi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim programlarından farklı olarak, okul çalışanlarının tümünün bu programlara dahil olması ve okul çalışanları arasında programlara katılım ve kendilerini geliştirme açısından fırsat eşitliği yaratması okul temelli hizmet içi etkinliklerinin yararları arasında sayılabilir.

3.7.1. Okul temelli hizmetiçi eğitimin amacı

Okul-temelli hizmetiçi eğitimin amacı, okul çalışanlarının özellikle de öğretmenlerin iş başından uzaklaşmadan ve tümüyle gereksinimlerine yönelik olarak yapılacak hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle mesleki gelişimlerini daha iyi düzeylere çıkarmaktır. Bu bağlamda okul-temelli hizmetiçi eğitim pek çok farklı amaca hizmet etmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Evans, 1993, Aktaran: Demirkol: 2001):

- Öğretmenlerin işte gelişimini sağlama.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama.
- Dış destekli eğitim sağlanması.
- Okulun gelişimini sağlama.
- Öğretmenlerin uzmanlaşmalarını sağlama.

Milli Eğitim Bakanlığı'na göre, okul-temelli hizmet içi eğitimi, mesleki gelişim, okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgilerinin, becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçleri içerir. Okul temelli mesleki eğitim ile;

- Öğrencinin öğrenme ihtiyaçları temelinde ve okul gelişim hedefleri doğrultusunda öğretmenin mesleki gelişimini planlaması,
- Öğretmenlerin okuldaki çalışmaları ile mesleki gelişimlerinin bağlantılı hale getirilmesi,

- Okuldaki insan ve materyal kaynaklarının etkili kullanımının sağlanması için daha fazla olanak yaratılması bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının okul ortamında karşılanması,
- Öğrenciler için öğretim ve öğrenim kalitesinin artırılması,
- Öğretmenlerin kendi gelişimleri ile daha fazla sorumluluk almaları ve öz değerlendirmelerini yaparak eksik gördükleri yönleri ya da geliştirmek istedikleri yeterlik alanları ile ilgili bireysel veya grup çalışması halinde bireysel mesleki gelişim planı hazırlaması ve uygulaması,
- Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları ve daha az deneyimli meslektaşlarını desteklemeye özendirilmesi,
- Öğretmenlerin öğrenme-öğretme stratejileri ile ilgili yeni yaklaşım ve bilgiler konusunda daha bilinçli duruma gelmeleri, meslektaşlarının yardım ve desteği ile bu yaklaşım ve stratejileri kendi uygulamalarına yansıtmaları,
- Okulların gelişim planları doğrultusunda öğretmenlerin deneyim ve uzmanlığından anında yararlanmaları,
- Okul çalışma kültürü ve değerler sisteminin gelişimine bağlı olarak okulun çevre ile bütünleşmesi ve çevre olanaklarının okul sorunlarının çözümünde daha fazla işe koşulması, amaçlarının gerçekleştirilmesi beklenmektedir(Milli Eğitim Bakanlığı: 2008, , <http://www.oyegm.meb.gov.tr>).

Günümüzde merkezi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim uygulamalarına bir çok öğretmen çeşitli nedenlerle başvurmamaktadır. Dolayısıyla bu uygulamalardan yararlanan öğretmen sayısı oldukça azdır. Okul temelli hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, mesai süresi içinde ve okullar da yapılması planlanan bu etkinliklere katılım da olumlu yönde etkilenebilecektir.

3.7.2. Okul temelli hizmetiçi eğitimin önemi

Bugün okul yapısı büyük bir değişime uğramış ve gelişmiştir. Buna bağlı olarak okul toplumunu oluşturan bütün bireylerin sürekli gelişim anlayışına sahip olmaları gerekmektedir.

- Etkin öğretmen özellikleri, genel yeterlilikler doğrultusunda öğretmenin kendisini geliştirmesine bağlı olarak ortaya çıkar. Okulda gerçekleştirilen etkili mesleki öğrenme ve mesleki gelişim çalışmaları, öğretmen yeterliliklerinde tanımlanan ilkelere dayalı ve okulun gelişim yönetiminin önemli bir parçası olduğunda tam olarak ortaya (Milli Eğitim Bakanlığı: 2008, OTGM Nedir?, <http://www.oyegm.meb.gov.tr>).

20. ve 21. yüzyıllardaki hızlı değişimler, öğretmenlerin hizmet öncesinde kazandıkları bilgi ve becerileri meslek yaşamları boyunca sürdürmelerini olanaksızlaştırmaktadır. Özer'e (2002) göre, öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışını kazanabilmeleri, değişen yöntem ve teknolojileri işe koşarak daha etkili bir öğretimi gerçekleştirebilmeleri ve öğrencilerin farklılaşan öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmeleri, onların kendilerini sürekli olarak yenilemeleri ve geliştirmeleriyle olanaklıdır. Eğitimde niteliğin temel koşulu öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleridir.

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sağlamak için merkezi ve yerel yönetimlerle okulların düzenleyecekleri hizmetiçi eğitim programlarına ve öteki etkinliklere gereksinim vardır. Bunlardan özellikle okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri okulun ve öğretmenlerin gelişimlerinin sağlanmasından büyük önem taşımaktadır.

Özer (2002) Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitim sisteminin işlevsel bir yapıya kavuşturulması, etkinliklerin hem nicelik hem de nitelik bakımından geliştirilmesi ve hizmetiçi eğitiminden beklenen yararın sağlanabilmesi için temel önlemlerin alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu temel önlemler arasında, öğretmenlere yönelik okul-temelli etkinliklerin çoğaltılması ve okul-temelli hizmetiçi eğitimin amaçları, kapsamı ve yürütülmesiyle ilgili olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin aydınlatılması gereği yer almaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişime ilgisi ile ilgili olarak Özer (2002) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'de genel liselerde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişime olan yaklaşımları saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular içerisinde öğretmenlerin

mesleki gelişimlerinde karşılaştıkları engeller arasında okullarda mesleki gelişim etkinliklerine pek yer verilmeyişi de yer almaktadır.

3.7.3. Okul temelli hizmetiçi eğitim türleri

Okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinlikleri okulda değişimi amaçladığından, bu etkinliklerin içerikleri de sık sık öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda değişmektedir (Bergen, 2002, aktaran: Demirkol, 2001). Milli Eğitim Bakanlığı'na göre, okul temelli mesleki eğitim ile çeşitli etkinlikler düzenlenerek öğretmenlerin aşağıda belirtilen konuları gerçekleştirebilmeleri için fırsat verilmektedir.

- Öz-değerlendirme yapabilmeleri ve öğrenmeyi yapılandırabilmeleri için zaman ayırma,
- Mesleki gelişim planı yapması ve öğrenmenin değerlendirilmesi gibi uygulamalarla öğrenme fırsatları oluşturma,
- Kendisinin ve meslektaşlarının öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını tespit edebilme becerisini geliştirme,
 - Bireysel öğrenme ve gelişim planı geliştirme,
 - Öz-değerlendirme, gözlem ve meslektaş değerlendirme becerileri geliştirme,
 - Rehberlik becerileri ile mesleki tartışma ve geri dönüt verebilme becerilerini geliştirme,
- Uzun dönemli kariyer gelişim hedefleri planlama(Milli Eğitim Bakanlığı: 2008, OTGM Nedir?, <http://www.oyegm.meb.gov.tr>).
- Öğretmenler, meslekleri süresince çeşitli evrelerden geçmektedirler. Bu süre içerisinde ilgi ve gereksinimleri de farklılaşmaktadır. Bu ilgi ve gereksinimlerin karşılanmasında farklı hizmetiçi eğitim türlerine gereksinim vardır. Saban (2000) okul-temelli hizmetiçi eğitim türlerini şöyle açıklamıştır:
 - “Hizmetiçi eğitim programları: Bunlar, okulda öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine yönelik olarak düzenlenen seminer ve kurslardan oluşmaktadır.

- Danışmanlık: Bu süreç, okuldaki deneyimli bir öğretmen ile öğretmenlik mesleğine yeni başlamış bir öğretmen arasında karşılıklı anlayış temeline dayalı olarak bir yıl süresince sürdürülen planlı ve dinamik bir süreci kapsamaktadır. Mesleğe ve göreve yeni başlamış bir öğretmenin uyum eğitimine gereksinimi vardır. Bu amaçla kendisine destek olacak deneyimli bir öğretmen gereklidir. Okulda danışmanlık sisteminin kurulması bu gereksinimi gidermeye yöneliktir.

- Çalışma grupları: Bunlar, farklı bilgi ve becerilere sahip ikiden çok öğretmenin bir araya gelerek belli bir konu üzerinde birlikte çalışmaları için oluşturdukları gruplardır. Bir çalışma grubunun temel amacı birlikte öğrenmeyi sağlamaktır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda çalışma konuları değişebilmektedir. Tek bir konuyu (örneğin, beyin fırtınası tekniğinin matematik dersinde nasıl kullanılacağını) da kapsayabilir ya da bir öğretim yılı süresince çözümlenecek bir konuyu (örneğin, okuldaki disiplin sorunun çözülmesini) da kapsayabilir.

- Akran değerlendirmesi: Bu, iki öğretmenin karşılıklı anlayış çerçevesinde birbirlerinin sınıflarını belli aralıklarla gözlemleyerek, gözlemlerini tartışıp ulaştıkları sonuca göre kendi uyguladıkları öğretimde değişiklik yapmaları ilkesine dayanır. Akran değerlendirmesi süreci üç aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada, birbirini değerlendirecek iki öğretmen bir araya gelerek sınıf gözleminin niteliğini, özellikle ne üzerinde durulması gerektiğini ve veri toplama tekniğini belirlerler. İkinci aşamada, gözlem yaparlar. Üçüncü ve son aşamada ise, yapılan gözlemi değerlendirirler. Yapılan değerlendirme sonucuna göre çözüme yönelik bir plan hazırlarlar ve uygularlar.

- Eylem (aksiyon) araştırması: Okulun gelişimini sürekli kılmak için okulun bir araştırma merkezine dönüştürülmesi gerekir. Böylece öğretmenler bireysel ya da grup olarak okulun belli bir boyutuna (örneğin, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine) yönelik bir dizi eylem araştırması gerçekleştirirler. Bu yöntemle öğretmenler okulda varolan eğitim sorunlarını çözerler. Bu süreç sürekli, sistemli ve bilimsel bir öğrenme sürecidir. Aşamalı bir süreç olan eylem araştırması temelde planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşur.

- Öğretmen liderliği: Okul gelişiminde öğretmenin liderlik sorumluluğu vardır. Liderlik uygulamaları okul tarafından resmi duruma getirilerek, lider öğretmenin

görev ve sorumlulukları genişletilir. Okul yönetimi lider öğretmenin çeşitli kurs ve seminerlere katılmasını sağlayarak onu bir alanda uzmanlaşmaya yöneltebilir. Daha sonra bu öğretmenler kendi okullarında uzmanlaştıkları alanda hizmetiçi eğitim programları düzenleyebilirler. Böylece yıl boyunca bilgilerini öteki öğretmenlerle de paylaşırlar. Bu uygulama, hem lider öğretmenlerin kendi gelişimini sağlar hem de öteki öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerini karşılar.

- Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi: Bu, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okulu ve mesleği tanınmasına yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Bu etkinlikler, aday öğretmenin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından asil öğretmen olarak atanmasına kadar geçen bir ya da iki yıllık sürede yapılan etkinliklerdir. Bu süre içerisinde aday öğretmen adaylık eğitimi programından geçirilir. Adaylık eğitimi temel, hazırlayıcı, ve uygulamalı eğitim alt programlarından oluşur (Özonay; 2002).

Bir okulun başarısı öğretmenlerin bireysel ve grup olarak gelişimlerine bağlıdır. Birçok ülkede okul-temelli hizmetiçi eğitimin bu türleri başarıyla uygulanmaktadır. Okul-temelli hizmetiçi eğitimin türleri öğretmenlere okul ortamında birbirleriyle etkileşimde bulunarak birlikte çalışma ve birlikte öğrenme olanağını vermektedir (Saban, 1998; 635).

3.8. Türkiye’de Konu ile İlgili Yapılmış Bazı Araştırmalar

Gürşimşek(1998), “Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar” adlı çalışmasında, etkili bir mesleki eğitimin okul temelli olduğu, ancak öğretmenlerin deneyim ve gereksinimleri üzerine temellendirildiğinde bunun öğretmenlerce benimseneceğini, bu görüşten hareketle, çağdaş bir öğretmen eğitimi oluşturma sürecinde “öğretmenler için” değil, “öğretmenle birlikte” çalışma anlayışının benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ekşi(2001), “Okul Müdürlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı” adlı çalışmasında, geliştirdiği Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı ölçeğiyle araştırma yapmış ve kadın okul müdürlerinin erkeklere göre hizmetiçi eğitime gereksinim duyduklarını, kıdemleri az olan müdürlerin kıdemleri çok olanlara göre aynı gereksinimi duyduklarını belirtmektedir.

Kadın okul müdürleri, eğitime gereksinim duymalarının nedeni olarak; eğitimde kaliteyi yakalayabilme, alt kademedeki erkek personele ve çevreye kendilerini eğitim lideri olarak kabul ettirme, başarısızlıktan duyulan endişe, kendilerin yetiştirme isteği, yeni gelişme ve değişimleri öğrenme arzusu, takım çalışması ile ilgili yeni değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilme isteği, çevrenin kendilerinde beklediği sosyal etkinlikleri yerine getirebilme düşüncesini dile getirmektedirler.

Durmuş(2003), “Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara ili Örneği)” adlı çalışmasında, hizmet içi eğitim etkinliklerinin günün gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde geliştirilmesinin, hizmet içi eğitim uygulamalarının sürekli değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına göre düzeltilip geliştirilmesiyle mümkün olabileceğini, bu nedenle, hizmet içi eğitim etkinliklerinden yararlananlar içerisinde en büyük grubu oluşturan sınıf öğretmenlerinin etkinliklerle ilgili görüşlerinin alınması ve bu görüşlerden hareketle uygulamada görülen eksiklik ve aksaklıkların düzeltilmesi, olumlu yönlerin geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Özen(2004), “Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görev Alan Öğretim Elemanlarının Yeterliliklerine İlişkin Kursiyer Görüşleri” adlı çalışmasında, hizmet içi eğitim programlarında kalitenin artırılması çerçevesinde, hizmet içi eğitim programlarında görev alan öğretim elemanlarının ilgili hizmet içi eğitim programlarının konu alanlarının uzmanı olmaları hem de öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerilere ve yeterliliklere sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Can(2004), “Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları” adlı çalışmasında, öğretmenlik mesleği ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi programların, kendini sürekli geliştirebilen etkili öğretmenler hazırlamaya yönelik olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Çalışan öğretmenlerin, sadece sınıf ve eğitim düzeylerinde değil, tüm okulu kapsayan boyutlarda yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri yönünde önlem alınmasını,

öğretmenlere kendi yetersizliklerini fark etme olanağı verecek, öğretim biçimlerinin çeşitli yönlerini analiz edebilme becerilerinin kazandırılması gerektiğini belirtmektedir.

Demirkol(2004), “İlköğretim Okullarında Okul Temelli Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, ilköğretim okullarında okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin tür, sıklık ve süre bakımından düşük düzeyde, yoğunluk ve zaman bakımından ise çok kısıtlı olarak gerçekleştirilmesi, bunun yanı sıra eğitim gereksinmelerini belirleme, eğitim planlama, program hazırlama, eğitimi yürütme ve eğitimi değerlendirmeye yönelik çalışmaların yüzeysel olarak yapılması nedeniyle okul-temelli hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yeterli düzeyde yapılmadığı yargısına varmıştır.

Gülmez(2004), “Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada, uygulanan hizmet içi eğitim programlarının öğretmenler tarafından ihtiyacı karşılamaktan çok uzak ve yetersiz olarak algılandığını belirtmektedir. Gülmez’e göre, hizmet içi eğitim etkinlikleri, özellikle eğitim gereksiniminin saptanmasında ve hizmet içi eğitim organizasyonlarının hazırlanmasında öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur. Eğitim ihtiyacı saptanırken, özellikle görevdeki başarıların dikkate alınmadığı, öğretmenlerin son zamanlarda olumlu olarak çeşitli eğitim faaliyetleri hazırlarken, yönetici ve denetmenlerin görüş ve önerilerinden yararlanıldığından söz edilmiştir.

Avşar(2006), “ Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kendilerine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarını Değerlendirmesi” adlı çalışmada, hizmet içi eğitim etkinliklerinde beden eğitimi öğretmenlerinin gereksinim ve beklentilerini karşılama bakımından yetersizlikler olduğunu belirtmektedir. Avşar’a göre, hizmetiçi eğitim programlarının süresi, uygulama yerinin koşulları ve eğitim donanımının uygunluğu ile ilgili ilkesel ve köklü yetersizlikler olduğu görülmektedir. Hizmetiçi eğitim programlarında görev alan eğitim görevlilerinin yetersizlikleri ve yetişkin eğitim yeterlilikleri açısından sorunları bulunduğu görülmüştür. Araştırmaya göre, beden eğitim öğretmenleri gereksinim duydukları hizmetiçi eğitimleri “kurs” ve “internet” yoluyla Haziran ve Eylül seminer

dönemlerinde almak istemektedirler. Beden eğitimi öğretmenleri hizmetiçi eğitim programlarında “bilgisayar, internet ve teknoloji”nin derslerinde nasıl kullanılacağına ilişkin konularla ilgili konular görmek istediklerini, katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarında eğitim merkezlerinin fizik ortam ve mekan olarak sorunlu olarak gördüklerini ifade etmektedirler.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ölçme aracı kullanılarak, araştırmaya katılanların mesleki çalışmaların tercih edilmesinden, hazırlanmasına, daha sonra değerlendirilip değerlendirilmediğine ilişkin aşağıda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar sunulmuştur.

İlköğretim öğretmenlerinin;

- Konuları tercih etme nedenlerine,
- Konuların belirlenmesinde öğretmen görüşlerinin alınıp alınmadığına,
- Konuların hazırlanmasında nasıl bir yol izlendiğine,
- Okul yöneticisinin yönlendiriciliğine,
- Hazırlanan raporların sonuçlarından nasıl yararlanıldığına ilişkin görüşleri nedir?
- Seminer konularının öğretmen, veli ve öğrencilerle paylaşılmasına,
- İlköğretim müfettişlerinin yönlendiriciliğine,
- Mesleki çalışma konularının neler olması gerektiğine,
- Mesleki çalışma uygulamalarının etkililiğini artırmaya yönelik olarak yönetici ve öğretmenlerin önerileri nedir?

4.1.1. İlköğretim okullarında düzenlenen mesleki çalışmaların konuları bakımından dağılımı

Tablo 4-1. Mesleki çalışmaların konuları bakımından dağılımı

YANITLAR	N	%
Yanıt yok	133	35,5
Branşla ilgili	73	19,5
Yasa ve yönetmelikler	80	21,3
Yöntem ve teknikler	53	14,1
Eğitimde yeni yaklaşımlar	36	9,6
TOPLAM	375	100,0

Tablo 4-1’de, öğretmenlerin % 35.5’inin yanıt vermediği ya da hatırlamadığını belirttiği görülmüştür. Mesleki çalışma uygulamalarının etkililiğine pek fazla katkı yapmayan ve öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmekte etkisi en az olabilecek yasa ve yönetmeliklerin de yanıt verenlerin % 21,3’ü tarafından seçilmiş olması, öğretmenlerin uygulamalara yeterli önemi vermediği şeklinde yorumlanabilir. Tonbul’un(2006) araştırmasında da öğretmenlerin mevzuat ve öğretim programlarının incelenmesine yönelik çalışmalar yaptığı saptandığından, bu araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır.

4.1.2. İlköğretim öğretmenlerinin konuları tercih etme nedenleri

Tablo 4-2. Mesleki çalışmaların tercih nedenleri bakımından dağılımı

	Yanıtlar	N	%
Öğretmen	Yanıt yok	87	23.2
	İhtiyaç Duyma	93	24.8
	Hazırlamada Kolaylık	52	13.9
	Yönetimce Verilmesi	143	38.1
Yönetici	Yanıt yok	6	5.5
	İhtiyaç Duyma	63	57.2
	Hazırlamada Kolaylık	41	37.3
	Yönetimce Verilmesi	-	-
Tümü	Yanıt yok	93	19.2
	İhtiyaç Duyma	156	32.2
	Hazırlamada Kolaylık	93	19.2
	Yönetimce Verilmesi	143	29.5

Tablo 4-2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 23,2’si sorulan soruya yanıt vermemiştir, Bu oran yöneticilerde % 5,5 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin %24,8’i, yöneticilerin % 57,2’si seminer konularının ihtiyaç duyulan alanlardan seçildiğini belirtmişlerdir. Aradaki farkın bu derece çarpıcı olması, ihtiyaç duyulan konuların yöneticiler tarafından belirlenmiş olmasının neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yine, öğretmenlerin % 13,9’u, yöneticilerin % 37,3’ü seminer konularının belirlenmesinde,

konuların hazırlanmasında kolaylığın tercih nedeni olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin % 38,1'inin, seminer konularının yönetim tarafından verildiğini belirtmeleri de ilgi çekici bulunmuştur. Tonbul'un (2006) çalışmasında, konuların idare tarafından verildiğini belirten öğretmenlerin oranı % 50 bulunmuştur. Bu açıdan bakıldığında yönetimlerin öğretmenlerin yapacağı çalışmalara müdahale düzeyinin benzer olduğu sonucuna varılabilir.

4.1.3. Seminer konularının belirlenmesinde öğretmen görüşleri alınıp alınmadığı

Tablo 4-3. Çalışma konularının belirlenmesinde öğretmen görüşü alınıp alınmadığı

	Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%
Öğretmen	Yanıt Yok	40	10.7	Yönetici	Yanıt Yok	0	0.0	Tümü	Yanıt Yok	40	8.2
	Evet	113	30.1		Evet	84	76.4		Evet	197	40.6
	Hayır	222	59.2		Hayır	26	23.6		Hayır	248	51.1
	Toplam	375	100.0		Toplam	110	100.0		Toplam	485	100.0

Tablo 4-3 'e göre; öğretmenlerin % 10,7'si soruya da yanıt vermemişlerdir. Ancak yanıt vermeme oranının daha önceki sorulara göre düşük çıkması da değerlendirilmesi gereken bir durum olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin % 30,1'i görüşlerinin alındığını, % 59,2'si alınmadığını belirtirken, bu oran yöneticilerde % 76,4 öğretmen görüşlerinin alındığı, % 23,6'sı da alınmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yöneticilerin tamamı bu soruya yanıt vermişlerdir. Tümü açısından bakıldığında, % 40,6 'sı görüş alındığını, % 51,1'i de görüş alınmadığını belirtmişlerdir.

Kocabaş'a (1993) göre, uygulanan hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin ihtiyacını karşılamaktan uzaktır. Gürşimşek(1998), etkili bir mesleki eğitimin öğretmen deneyim ve gereksinimleri üzerine temellendirildiğinde bunu öğretmenlerce benimseneceğini, öğretmenler için değil, öğretmenlerle birlikte çalışma anlayışının işe koşulmasını dile getirmektedir.

Durmuş(2003), hizmet içi eğitim etkinliklerinde ele alınan konuların günün gereksinmelerini karşılaması gerektiği düşüncesini ileri sürmektedir. Tonbul'un(2006) çalışmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmadığını belirtenlerin oranı % 68,8' dir.

4.1.4. Konuların hazırlanmasında nasıl bir yol izlendiği

Tablo 4-4. Çalışma konularının hazırlanmasında izlenen yöntem

	Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%
Öğretmen	Yanıt yok	73	19.5	Yönetici	Yanıt yok	6	5.5	Tümü	Yanıt yok	79	16.3
	Bir Çok				Bir Çok				Bir Çok		
	Kaynak Tarama	116	30.9		Kaynak Tarama	20	18.2		Kaynak Tarama	136	28.0
	Uzman Görüşü				Uzman Görüşü				Uzman Görüşü		
	Alma	17	4.5		Alma	0	0.0		Alma	17	3.5
	Yetkililere				Yetkililere				Yetkililere		
	Danışma	2	0.5		Danışma	0	0.0		Danışma	2	0.4
	Ölçek				Ölçek				Ölçek		
	Uygulama	1	0.3		Uygulama	0	0.0		Uygulama	1	0.2
	Önceki				Önceki				Önceki		
	Raporlar	87	23.2		Raporlar	49	44.5		Raporlar	136	28.0
	İnternette				İnternette				İnternette		
	Yararlanma	79	21.1		Yararlanma	35	31.8		Yararlanma	114	23.5
	TOPLAM	375	100.0		TOPLAM	110	100.0		TOPLAM	485	100.0

Tablo 4-4'e göre; seminer konularının hazırlanmasında izlenen yöntem hakkında sorulan sorulara verilen yanıtlar üç grupta ağırlık kazanmaktadır. Bir çok kaynak tarama, önceki raporlardan yararlanma, internetten yararlanma" en ağırlıklı seçenekler olarak belirlenmiştir. Bu soruya verilen en ilginç yanıt ise, seçenekler arasında olmamasına rağmen, öğretmenlerin % 21,1'inin, yöneticilerin de 31,8'inin "internetten yararlanma" yı belirtmiş olmalarıdır. Araştırmaya katılanların yarıya yakın bölümünün, seminer konularının hazırlanmasında internetten yararlanma ve önceki raporlardan yararlanma

yanıtlarını vermeleri, seminer sonrasında hazırlanan raporlarda yer alan bilgilerin güvenilirliği konusunda tartışma yaratacak boyuttadır.

Erki'ye (1988) göre eğitim etkinlikleri planlanırken hedeflerin ve eğitim önceliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitim programları hazırlanırken, hizmet içi eğitime katılacak olanların görüşlerine başvurulması daha gerçekçidir. Tonbul'un(2006) çalışmasında, konuların hazırlanması sürecinde kaynak tarama %44,1; önceki raporlardan yararlanma ise %35,8 bulunmuştur.

4.1.5. Okul yöneticisinin yönlendiriciliğine ilişkin görüşler

Tablo 4- 5 Okul yöneticisinin yönlendiriciliği

	Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%
Öğretmen	Yanıt yok	66	17.6	Yönetici	Yanıt yok	6	5.5	Tümü	Yanıt yok	72	14.8
	Evet	96	25.6		Evet	77	70.0		Evet	173	35.7
	Hayır	213	56.8		Hayır	27	24.5		Hayır	240	49.5
	Toplam	375	100.0		Toplam	110	100.0		Toplam	485	100.0

Tablo 4-5'e göre; öğretmenlerin % 25,6'sı yöneticilerin yönlendirici olduğunu, % 56,8'i ise yönlendirici olmadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticiler ise, % 70 oranında yönlendirici olduklarını, % 30'u ise olmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu soruya olumsuz yanıt verirken, yöneticilerin büyük bir çoğunluğu ise seminer konularının iyi hazırlanması için öğretmenleri teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Tonbul'un(2006) çalışmasında da yönetici ve deneticilerin süreçteki yönlendiriciliği düşük bulunmuştur.

4.1.6.Hazırlanan raporların sonuçlarından nasıl yararlanıldığına ilişkin görüşleri

Tablo 4-6. Seminer raporlarının sonuçlarından yararlanılıp yararlanılmadığı

	Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%
Öğretmen	Yanıt yok	77	20.5	Yönetici	Yanıt yok	6	5.5
	Evet	93	24.8		Evet	70	63.6
	Hayır	205	54.7		Hayır	34	30.9
	Toplam	375	100.0		Toplam	110	100.0

Tablo 4-6’da araştırmaya katılanların bu soruya verdikleri yanıtlar istatistiki olarak belirtilmektedir. Tabloya göre, öğretmenlerin % 24.8’i seminer sonuçlarından yararlanıldığını, % 54.7’si yararlanılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 20.5’i bu konuda görüş belirtmemiştir. Yöneticilerin % 63.6’sı seminer sonuçlarından yararlanıldığını, % 30.9’u yararlanılmadığını yönünde görüş belirtirken, % 5.5’i görüş belirtmemiştir.

Tablo 4-6’ya göre; seminer döneminde hazırlanan raporların daha sonra diğer öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle paylaşımı ve okul yöneticilerinin gerekli ortamı sağlayıp sağlamadıklarına ilişkin soruya, öğretmenler büyük oranda olumsuz yanıt verirken, yöneticiler de büyük oranda olumlu yanıt vermişlerdir. Verilen yanıtların bu derece farklı olması, bireylerin bir sorunu ya da durumu algılamada içinde bulundukları konunun gerçek algılarını yansıtmalarında engel oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kocabaş’a (1993) göre, hizmet içi eğitimin amacına ne ölçüde ulaştığını belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmede eğitici, öğretici, personel ve yönetici ve denetçi grupların görüşlerinin ortalamalarına göre söz konusu etkinliklerin amacına yeterince ulaşmadığı sonucu çıkmaktadır. Uçar(2005) ve Demirtaş’a (2008) göre de, programın etkililiğine ilişkin katılımcı görüşleri alınmalı, sonuç raporları analiz edilmelidir.

Tonbul’un(2006) çalışmasında da öğretmenlerin % 64,9’u raporların dosyaya kaldırıldığını ve mesleki çalışma sonuçlarında yararlanılmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Avşar(2006), hizmet içi eğitim etkinlikleri planlanmadan önce öğretmen görüşleri alınması, ihtiyaçları belirlenmesi gerektiğini dile getirmektedir. Kartoğlu’nun

(2007) çalışmasına katılanlar da , hizmet içi eğitim programlarının sonuçlarının değerlendirilmesi gerektiği yönünde % 92,4 oranında görüş bildirmektedir.

4.1.7. İlköğretim denetmenlerinin yönlendiriciliğine ilişkin görüşleri

Tablo 4-7. İlköğretim müfettişlerinin yönlendiriciliği

	Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%
Öğretmen	Yanıt yok	57	15.2	Yönetici	Yanıt yok	6	5.5
	Evet	81	21.6		Evet	40	36.4
	Hayır	237	63.2		Hayır	64	58.2
	Toplam	375	100.0		Toplam	110	100.0

Tablo 4-7'ye göre; öğretmen ve yöneticilerin büyük bir bölümü bu soruya, ilköğretim müfettişlerinin, seminer dönemlerinin verimli geçmesi için gerekli duyarlılığı göstermedikleri şeklinde yanıtlamışlardır. Öğretmenler % 63,2, yöneticiler ise % 58,2 oranında bu soruya olumsuz yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin % 21.6'sı, yöneticilerin ise % 36.4'ü ilköğretim müfettişlerinin yönlendiriciliği konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir.

4.1.8. Seminer dönemi mesleki çalışma konuları neler olması gerektiği

Tablo 4- 8. Mesleki çalışmaların neler olması gerektiği

	Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%
Öğretmen	Yanıt yok	85	22.7	Yönetici	Yanıt yok	13	11.8
	Sınıf Yönetimi	81	21.6		Sınıf Yönetimi	20	18.2
	Geçmiş yılın				Geçmiş yılın		
	Değerlendirilmesi	43	11.5		Değerlendirilmesi	14	12.7
	Psikolojik				Psikolojik Danışmanlık		
	Danışmanlık				Rehberlik	14	12.7
	Rehberlik	35	9.3		Ölçme		
	Ölçme				Ölçme Değerlendirme	14	12.7
	Değerlendirme	17	4.5		Alan Bilgisi	28	25.5
	Alan Bilgisi	56	15.7		Yöntem ve Teknikler	7	6.4
	Yöntem ve Teknikler	55	14.7		TOPLAM	110	100.0
	TOPLAM	375	100.0				

Tablo 4-8’de, her iki grubun da verdiği yanıtlar incelendiğinde, iki grubun da ağırlıklı olarak, “sınıf yönetimi, alan bilgisi, geçmiş yılın değerlendirilmesi” konularını belirlediği söylenebilir. Bunun dışında öğretmenler, “yöntem ve teknikler” konusuna, yöneticiler de “ölçme değerlendirme ve psikolojik danışmanlık rehberlik” konularına işaret etmişlerdir.

Tabloya göre öğretmenlerin. “Sınıf Yönetimi, Alan Bilgisi, Yöntem ve Teknikler, Geçmiş Yılın Değerlendirilmesi” konularında mesleki çalışma yapmak istedikleri sonucuna varılabilir. Yöneticiler ise öğretmenlerin, “ Psikolojik Danışmanlık Rehberlik, Ölçme Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Geçmiş Yılın Değerlendirilmesi” konularında çalışma yapmaları gerektiği hususunda görüş belirtmektedirler.

Uçar’a(2005) göre, etkinlikler katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda düzenlenmeli ve daha etkili hale gelmesi için katılımcı görüşlerinin alınması gerekmektedir. Aydınalp’ın(2008) çalışmasına göre, öğretmenler hizmet içi eğitim

etkinlikleri içinde ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verilmesini istemektedirler. Ayrıca aynı çalışmaya göre, öğrenme konusuna ilişkin yeterli uygulama yapılması önerilmektedir.

4.2. Problemler

4.2.1. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, mesleki çalışma uygulamalarının etkililiği hakkında görüşleri

Tablo 4-9. Mesleki çalışmaların etkili bulunup bulunmadığı

	Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%
Öğretmen	Yanıt yok	116	30.9	Yönetici	Yanıt yok	25	22.7	Tümü	Yanıt yok	141	29.1
	Etkili	74	19.7		Etkili	29	26.4		Etkili	103	21.2
	Etkisiz	185	49.3		Etkisiz	56	50.9		Etkisiz	241	49.7
	Toplam	375	100.0		Toplam	110	100.0		Toplam	485	100.0

Tabloya 4-9'a göre, öğretmenlerin % 49.3'ü, yöneticilerin % 50.9'u mesleki çalışmaları etkisiz bulurken, öğretmenlerin % 19.7'si, yöneticilerin % 26.4'ü çalışmaları etkili bulmuşlardır. Öğretmenlerin % 30.9'u, yöneticilerin ise % 22.7'si bu konuda görüş belirtmemişlerdir.

Bundan sonraki bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, mesleki çalışma uygulamalarının etkililiği hakkında görüşleri, öncelikle açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelenerek değerlendirilmiştir.

Uçar'ın(2005) ve ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle yaptığı çalışmaya göre, uygulanan hizmet içi eğitim etkinlikleri ihtiyaç ve beklentileri karşılamaktan uzaktır. Aydınalp'ın(2008) çalışmasında da, düzenlenen hizmet içi eğitim etkinlikleri ihtiyaç ve beklentileri karşılamaktan uzak olarak değerlendirilmiştir.

4.2.2. *Yönetici ve öğretmenlerin, uygulanan mesleki çalışmaların, öğretmenin mesleki gelişimine etkisine ilişkin algı ve beklentileri nelerdir? Yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri;*

- a. Unvanlarına,
- b. Branşlarına,
- c. Cinsiyetlerine,
- d. Hizmet sürelerine,
- e. Medeni durumlarına,
- f. Mezun oldukları bölümlere,
- g. Okulun sosyo-ekonomik çevre düzeyine değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Yönetici ve öğretmenlerin, uygulanan mesleki çalışmaların, öğretmenin mesleki gelişimine etkisine ilişkin algı ve beklentileri

Yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri

Bu bölümde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, mesleki çalışmalar konusunda algı ve beklenti düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 4-10. Araştırmaya katılanların mesleki çalışma algıları ve beklenti düzeyleri

	N	Ortalama	S.S.	S.D.	t	P
Yönetici	110	2,6861	0,6059	109	8,892	,000*
	110	3,2515	0,6383			
Öğretmen	375	2,4388	0,5767	374	17,215	,000*
	375	3,1191	0,7358			
Tümü	485	2,4948	0,592	484	19,34	,000*
	485	3,1492	0,7164			

Tablo 4-10'da, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklenti düzeyleri incelendiğinde, mesleki çalışma döneminden beklenti düzeylerinin ortalamasının 3,1492 olarak gerçekleştiği, ancak algı düzeylerinin 2,4948 düzeyinde gerçekleştiği ve

aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu gör÷lmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin beklenti düzeyi 3,2515, algı düzeyi ise 2,6861 olarak gerçekleşmiş olup, algı ve beklenti düzeyleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Tablo 4-10'a göre, araştırmaya katılan öğretmenler açısından durum incelendiğinde, beklenti düzeyinin 3,1191, algı düzeyinin 2,4388 olarak gerçekleştiği ve aralarında anlamlı fark bulunduğu gör÷lmektedir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, mesleki çalışmalardan beklenti düzeyinin algı düzeyinden yüksek olarak gerçekleşmesi, öğretmenler arasında seminer dönemi olarak adlandırılan bu dönemde yapılan çalışmaların değerlendirilerek yeniden düzenlenmesi, etkili hale getirilmesi, öğretmenlerin ilgilerinin seminer çalışmalarına çekilmesi gibi geliştirici önlemler alınmasını gerektirebilir.

Uçar'ın(2005) ve Aydınalp'ın(2008) alışmalarına göre düzenlenen hizmet içi eğitim etkinlikleri ihtiyaç ve beklentileri karşılamaktan uzaktır. Tonbul da (2006), çalışmasında algı ve beklenti ortalamaları arasında anlamlı fark saptamıştır. Sözü edilen araştırmada, algı ortalamaları düşük; beklenti ortalamaları yüksek düzeyde saptanmıştır.

Tablo 4-11. Araştırmaya katılanların algı ve beklentilerine yönelik yüzde dağılımı

	Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%		Yanıtlar	N	%
1. Madde Algı	Yok	29	6	6. Madde Algı	Yok	69	14,2	11. Madde Algı	Yok	73	15,1
	Az	200	41,2		Az	154	31,8		Az	207	42,7
	Orta	221	45,6		Orta	216	44,5		Orta	158	32,6
	Yüksek	35	7,2		Yüksek	46	9,5		Yüksek	47	9,7
1. Madde Beklenti	Yok	14	2,9	6. Madde Beklenti	Yok	20	4,1	11. Madde Beklenti	Yok	43	8,9
	Az	83	17,1		Az	72	14,8		Az	84	17,3
	Orta	178	36,7		Orta	191	39,4		Orta	179	36,9
	Yüksek	210	43,3		Yüksek	202	41,6		Yüksek	179	36,9
2. Madde Algı	Yok	35	7,2	7. Madde Algı	Yok	44	9,1	12. Madde Algı	Yok	114	23,5
	Az	180	37,1		Az	181	37,3		Az	165	34
	Orta	211	43,5		Orta	202	41,6		Orta	164	33,8
	Yüksek	59	12,2		Yüksek	58	12		Yüksek	42	8,7
2. Madde Beklenti	Yok	15	3,1	7. Madde Beklenti	Yok	15	3,1	12. Madde Beklenti	Yok	38	7,8
	Az	77	15,9		Az	86	17,7		Az	93	19,2
	Orta	177	36,5		Orta	174	35,9		Orta	168	34,6
	Yüksek	216	44,5		Yüksek	210	43,3		Yüksek	185	38,1
3. Madde Algı	Yok	41	8,5	8. Madde Algı	Yok	47	9,7	13. Madde Algı	Yok	84	17,3
	Az	173	35,7		Az	200	41,2		Az	209	43,1
	Orta	240	49,5		Orta	200	41,2		Orta	170	35,1
	Yüksek	31	6,4		Yüksek	38	7,8		Yüksek	22	4,5
3. Madde Beklenti	Yok	21	4,3	8. Madde Beklenti	Yok	18	3,7	13. Madde Beklenti	Yok	29	6
	Az	87	17,9		Az	79	16,3		Az	113	23,3
	Orta	191	38,4		Orta	200	41,2		Orta	179	36,9
	Yüksek	185	38,1		Yüksek	188	38,8		Yüksek	164	33,8
4. Madde Algı	Yok	78	7,8	9. Madde Algı	Yok	39	8	14. Madde Algı	Yok	52	10,7
	Az	381	38,1		Az	193	39,8		Az	187	38,6
	Orta	412	41,2		Orta	210	43,3		Orta	195	40,2
	Yüksek	128	12,8		Yüksek	43	8,9		Yüksek	51	10,2
4. Madde Beklenti	Yok	16	3,3	9. Madde Beklenti	Yok	18	3,7	14. Madde Beklenti	Yok	24	4,9
	Az	78	16,1		Az	75	15,5		Az	67	13,8
	Orta	176	36,3		Orta	204	42,1		Orta	218	44,9
	Yüksek	215	44,3		Yüksek	187	38,6		Yüksek	176	36,3
5. Madde Algı	Yok	34	7	10. Madde Algı	Yok	44	9,1	15. Madde Algı	Yok	54	11,1
	Az	150	30,9		Az	167	34,4		Az	189	39
	Orta	254	52,4		Orta	237	48,9		Orta	201	41,4
	Yüksek	47	9,7		Yüksek	37	7,6		Yüksek	41	8,5
5. Madde Beklenti	Yok	16	3,3	10. Madde Beklenti	Yok	17	3,5	15. Madde Beklenti	Yok	24	4,9
	Az	59	12,2		Az	82	16,9		Az	63	13
	Orta	201	41,4		Orta	189	39		Orta	212	43,7
	Yüksek	209	43,1		Yüksek	197	40,6		Yüksek	186	38,4

Tablo 4-11’de , araştırmaya katılanların kendilerine uygulanan ankette yer alan 15 maddeye yönelik olarak algı ve beklenti düzeylerine ilişkin frekans ve dağılımlar aşağıya çıkarılmıştır.

Buna göre; “Çağdaş öğretim tekniklerinden yararlanma” maddesine ait bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılanların % 6’sının “yok”, % 41,2’sinin “az”, % 45,6’sının “orta ve % 7,2’sinin “yüksek” algı düzeyinde oldukları görölmektedir. Aynı maddenin beklentilerinde ise ise, % 2,9 “yok”, %17,1 “az”, % 36,7 “orta ve % 43,3 “yüksek düzeyde beklentiye sahiptirler. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılanlar % 43,3 düzeyinde “yüksek” beklentiye sahipken, “yüksek” algıya sahip olanların oranı % 7,2 olarak belirlenmiştir.

“Sınıf yönetimi becerilerini geliştirme” maddesinde % 2,9 “yok”, % 17,1 “az”, % 43,5 “orta”, %12,2 “yüksek” düzeyde algıya sahiplerken, beklenti düzeyleri % 3,1 “yok”, % 15,9 “az”, % 36,5 “orta”, %44,5 “yüksek” olarak belirlenmiştir. Bu maddede de beklenti düzeylerinin, algı düzeylerine göre daha yüksek bir dağılım gösterdiği görölmektedir. “Ölçme değerdendirme tekniklerinden yararlanma” maddesinde algı açısından, % 8,5 “yok”, % 35,7 “az” , % 49,5 “orta”, % 9,5 “yüksek” düzeyde belirlenmiştir. Beklenti düzeyi, % 4,3 “yok”, % 17,9 “az”, % 38,4 “orta”, % 38,1 “yüksek” olarak gerçekleşmiştir. Beklentiler; % 38,1 “yüksek ve % 38,4 “orta” iken algıların, % 49,5 “orta”, % 9,5 “yüksek” olarak gerçekleşmesi, ilk iki maddeye verilen yanıtlarla örtüşmektedir.

“Öğretim teknolojilerinden yararlanma” maddesinde algılar, % 7,8 “yok”, % 38,1 “az”, % 41,2 “orta”, %12,8 “yüksek düzeyde gerçekleşirken, beklentiler ise, % 3,3 “yok”, % 16,1 “az”, % 36,3 “orta”, % 44,3 “yüksek” düzeyde gerçekleşmiştir. “İletişim becerilerini geliştirme” maddesinde algılar, % 7,0 “yok”, % 30,9 “az”, % 52,4 “orta”, 9,7 “yüksek düzeyde gerçekleşirken, beklentiler ise, % 3,3 “yok”, % 12,2 “az”, % 41,4 “orta”, % 43,1 “yüksek” düzeyde dağılım göstermektedir.

“Sosyal becerileri geliştirme maddesinde” algılar, % 14,2 “yok”, % 31,8 “az”, % 44,5 “orta”, % 9,5 “yüksek düzeyde gerçekleşirken, beklentiler ise, % 4,1 “yok”, % 14,8 “az”, % 39,4 “orta”, % 41,6 “yüksek” düzeyde gerçekleşmiştir.Öğrenci güdüleme tekniklerinden yararlanma” maddesinde algılar, % 9,1 “yok”, % 37,3 “az”, % 41,6 “orta”,

% 12,0 “yüksek düzeyde gerçekleşirken, beklentiler ise, % 3,1 “yok”, % 17,7 “az”, % 35,9 “orta”, % 43,3 “yüksek” düzeyde dağılım göstermektedir.

“Davranış yönetimi tekniklerinden yararlanma” maddesinde ise algı düzeyleri, % 9,7 “yok”, % 41,2 “az”, % 41,2 “orta”, % 7,8 “yüksek düzeyde gerçekleşirken, beklentiler ise, % 3,7 “yok”, % 16,3 “az”, % 41,2 “orta”, % 38,8 “yüksek” düzeyde dağılım göstermektedir. “Günümüzde eğitime ilişkin farklı yaklaşım ve paradigmaları kavrayabilme” maddesinde algılar, % 8,0 “yok”, % 39,8 “az”, % 43,3 “orta”, % 8,9 “yüksek düzeyde gerçekleşirken, beklentiler ise, % 3,7 “yok”, % 15,5 “az”, % 42,1 “orta”, % 38,6 “yüksek” düzeyinde dağılım göstermektedir. “Öğretmenin eksik ve yetersizliklerinin farkına varabilmesi” maddesinde algı dağılımı, % 9,1 “yok”, % 34,4 “az”, % 48,9 “orta”, % 7,6 “yüksek düzeyde gerçekleşirken, beklentiler ise, % 3,5 “yok”, % 16,9 “az”, % 39,0 “orta”, % 40,6 “yüksek” düzeyde dağılım göstermektedir.

“Geçmiş öğretim yılının çok boyutlu olarak tartışılması ve değerlendirilmesi” maddesinde algılar, % 15,1 “yok”, % 42,7 “az”, % 32,6 “orta”, % 9,7 “yüksek düzeyde gerçekleşirken, beklentiler ise, % 8,9 “yok”, % 17,3 “az”, % 36,9 “orta”, % 23,5 “yüksek” düzeyde dağılım göstermektedir.

“Veli ilişkilerini geliştirebilme” maddesinde algı dağılımı, % 23,5 “yok”, % 34,0 “az”, % 33,8 “orta”, % 8,7 “yüksek düzeyde gerçekleşirken, beklenti dağılımı ise, % 7,8 “yok”, % 19,2 “az”, % 34,6 “orta”, % 38,1 “yüksek” düzeyde dağılım göstermektedir. “Okul-çevre ilişkilerini geliştirebilme” maddesinde algı dağılımı, % 17,3 “yok”, % 43,1 “az”, % 35,1 “orta”, % 4,5 “yüksek düzeyde gerçekleşirken, beklenti dağılımı ise, % 6,0 “yok”, % 23,3 “az”, % 36,9 “orta”, % 33,8 “yüksek” düzeyde dağılım göstermektedir.

“Yasal düzenlemeler konusunda bilgilendirme” maddesinde algı dağılımı, % 10,7 “yok”, % 38,6 “az”, % 40,2 “orta”, % 10,2 “yüksek düzeyde gerçekleşirken, beklenti dağılımı ise, % 4,9 “yok”, % 13,8 “az”, % 44,9 “orta”, % 36,3 “yüksek” düzeyde dağılım göstermektedir. “Okulda uygulanan-uygulanması önerilen yeni modellerin tartışılmasını sağlama” maddesinde algı dağılımı, % 11,1 “yok”, % 39,0 “az”, % 41,4 “orta”, % 8,5 “yüksek düzeyde gerçekleşirken, beklenti dağılımı ise, % 4,9 “yok”, % 13,0 “az”, % 43,7 “orta”, % 38,4 “yüksek” düzeyde dağılım göstermektedir. Tablo 4-13'teki veriler

incelendiğinde beklenti düzeylerinin yüksek dağılım gösterdiği, ancak seminer çalışmaları sonunda gerçekleşen algı düzeyinin daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin kişisel değişkenler açısından algı ve beklentileri

Bu bölümde, araştırmaya katılanların algı ve beklenti düzeyi arasındaki istatistiksel farkın, kişisel değişkenlere göre değişip değişmediği, hangi kişisel değişkenler açısından fark bulunup bulunmadığı sorularına yanıt aranmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin unvan değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyi

Tablo 4-12. Araştırmaya katılanların unvan açısından algı ve beklentilerine ilişkin t Testi

	Unvan	N	Ortalama	s.s.	s.d.	t	p
Algı	Öğretmen	375	2,4388	0,5767			
	Yönetici	110	2,6861	0,6059	483	3,909	,000*
Beklenti	Öğretmen	375	3,1191	0,7358			
	Yönetici	110	3,2515	0,6383	483	1,708	0,088

Tablo 4-12’de, yönetici ve öğretmenlerin unvan değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyini belirlemek amacıyla yapılan Paired-Samples T Testi (İlişkili Ölçümler İçin) sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin beklenti düzeyi açısından aralarında anlamlı farkın olmadığı ve beklenti düzeyinin yöneticilerde 3,2515, öğretmenlerde de 3,1191 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin algı düzeyleri arasında ise anlamlı fark bulunmakta olup, yöneticilerin algı düzeyi 2,6861, öğretmenlerin ise 2,4388 olarak gerçekleşmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin beklenti ortalamaları ise algı ortalamalarından daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Tablo 4-13. Araştırmaya katılanların unvan değişkeni açısından maddelere ilişkin t- Testi

		Unvan	N	Ortalama	s.s.	s.d.	t	P
1	Algı	Öğretmen	375	25.547	0,6635	483	0,82	0,412
		Yönetici	110	24.909	0,8752	483		
	Beklenti	Öğretmen	375	3,2	0,8465	483	-0,203	0,839
		Yönetici	110	32.182	0,7466	483		
2	Algı	Öğretmen	375	25.307	0,7798	483	-3,93	,000*
		Yönetici	110	28.636	0,7837	482		
	Beklenti	Öğretmen	375	3.208	0,8366	483	-0,826	0,409
		Yönetici	110	32.818	0,7797	483		
3	Algı	Öğretmen	375	24.773	0,7305	483	-3,38	,001*
		Yönetici	110	27.455	0,7349	483		
	Beklenti	Öğretmen	374	30.882	0,8758	483	-1,31	0,191
		Yönetici	110	32.091	0,7554	483		
4	Algı	Öğretmen	375	25.573	0,7885	483	-1,62	0,104
		Yönetici	110	2,7	0,8731	483		
	Beklenti	Öğretmen	375	31.813	0,8396	483	-1,72	0,085
		Yönetici	110	33.364	0,7931	483		
5	Algı	Öğretmen	375	2.568	0,7565	483	-4,38	,000*
		Yönetici	110	29.182	0,6654	483		
	Beklenti	Öğretmen	375	3.192	0,8308	483	-2,65	,008*
		Yönetici	110	34.182	0,6115	483		
6	Algı	Öğretmen	375	25.307	0,8067	483	1813	0,071
		Yönetici	110	23.636	0,9836	483		
	Beklenti	Öğretmen	375	31.733	0,8366	483	-0,595	0,552
		Yönetici	110	32.273	0,8313	482		
7	Algı	Öğretmen	375	24.587	0,7827	483	-5,44	,000*
		Yönetici	110	29.273	0,8318	483		
	Beklenti	Öğretmen	375	31.653	0,8524	483	-1,38	0,166
		Yönetici	110	32.909	0,7704	483		
8	Algı	Öğretmen	375	24.293	0,7702	483	-2,25	,025*
		Yönetici	110	26.182	0,7779	483		
	Beklenti	Öğretmen	375	31.093	0,8567	483	-2,04	,042*
		Yönetici	110	32.909	0,6819	483		
9	Algı	Öğretmen	375	24.533	0,7616	483	-4,12	,000*
		Yönetici	110	27.909	0,7307	483		
	Beklenti	Öğretmen	375	31.973	17.607	483	-0,545	0,586
		Yönetici	110	32.909	0,6819	482		
10	Algı	Öğretmen	375	25.333	0,7796	483	-0,915	0,361
		Yönetici	110	26.091	0,7051	483		
	Beklenti	Öğretmen	375	3.136	0,8434	483	-1,52	0,129
		Yönetici	110	32.727	0,7771	483		
11	Algı	Öğretmen	375	23.147	0,8666	483	-2,6	,009*
		Yönetici	110	25.545	0,785	483		
	Beklenti	Öğretmen	375	29.787	0,9616	483	-1,71	0,087
		Yönetici	110	31.545	0,8902	483		
12	Algı	Öğretmen	375	2.184	0,9138	483	-4,15	,000*
		Yönetici	110	25.909	0,8705	483		
	Beklenti	Öğretmen	374	29.759	0,967	483	-2,47	,014*
		Yönetici	110	32.273	0,8313	483		
13	Algı	Öğretmen	375	21.893	0,807	483	-4,08	,000*
		Yönetici	110	25.364	0,6996	483		
	Beklenti	Öğretmen	375	29.707	0,9231	483	-0,672	0,502
		Yönetici	110	30.364	0,8231	483		
14	Algı	Öğretmen	375	23.867	0,8059	483	-6,07	,000*
		Yönetici	110	29.091	0,7486	482		
	Beklenti	Öğretmen	375	30.747	0,8804	483	-2,52	,012*
		Yönetici	110	3,3	0,5834	483		
15	Algı	Öğretmen	375	24.133	0,8256	483	-3,01	,003*
		Yönetici	110	26.727	0,6788	483		
	Beklenti	Öğretmen	375	3.136	0,8715	483	-0,913	0,362
		Yönetici	110	32.182	0,6689	483		

Toplam algı ve beklenti düzeyine bakılarak görülen farkın alt boyutlar açısından incelenmesi amacıyla, unvan açısından bağımsız örneklemeler için T Testi (Independent-Samples T Test) uygulanmıştır.

Tablo 4-13’egöre, “sınıf yönetimi becerilerini geliştirme, ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma, öğrenci güdüleme tekniklerinden yararlanma, günümüzde eğitime ilişkin farklı yaklaşım ve paradigmaları kavrayabilme, geçmiş öğretim yılının çok boyutlu olarak tartışılması ve değerlendirilmesi, okul-çevre ilişkilerini geliştirebilme, okulda uygulanan-uygulanması gereken yeni modellerin tartışılmasını sağlama” maddelerinde algı ortalamaları açısından; “ İletişim becerilerini geliştirme, davranış yönetimi tekniklerinden yararlanma, veli ilişkilerini geliştirebilme, yasal düzenlemeler konusunda bilgilenme” maddelerinde ise algı ve beklenti ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmıştır.

Tonbul(2006) çalışmasında, yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Bu araştırmada ise yönetici ve öğretmenlerin algı ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin branş değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyi

Tablo 4-14. Araştırmaya katılanların branş değişkeni açısından algı ve beklentilerine ilişkin varyans analizi

	Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	
Algı	Gruplararası	3	5,091	1,697			
	Gruplariçi	481	164,520	0,342	4,961	,002*	1-3
	Genel	484	169,610				1-4
Beklenti	Gruplararası	3	7,180	2,393			
	Gruplariçi	481	241,216	0,501	4,773	,003*	1-4
	Genel	484	248,396				

Sözel dersler(1), Sınıf Öğretmeni(2), Sayısal Dersler(3), Uygulamalı Dersler(4)

Araştırmaya katılanların branş değişkenine göre mesleki çalışma dönemine ilişkin algı ve beklenti düzeyini belirlemek amacıyla Varyans Analizi (Anova Testi) uygulanmış ve branş açısından hem algı düzeyleri hem de beklenti arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmuştur. İstatistiksel farkın hangi branşlar ve hangi ölçek maddeleri arasında gerçekleştiğini saptamak amacıyla da Tukey B testi arasında uygulanmıştır.

Tablo 4-14'e göre, araştırmaya katılanların algı düzeyleri arasında, branş değişkeni açısından Sözel dersler öğretmenleri, Sınıf öğretmenleri ile Uygulamalı Dersler öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre en yüksek algı düzeyi, uygulamalı dersler öğretmenleri tarafından, en düşük algı düzeyi de Sözel dersler öğretmenleri ile Sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4- 15. Branş değişkeni açısından maddelere göre gruplara ilişkin varyans analizi

		Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kare. Ort.	F	P		Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kare. Ort.	F	P	
1	Algı	G.A.	3	2,388	,796	1,556	,199	9	Algı	G.A.	3	5,730	1,910	3,29	,02*
		G.İ.	481	246,078	,512					G.İ.	481	279,087	,580		1-2
		Genel	484	248,466						Genel	484	284,816			1-3
	Beklenti	G.A.	3	5,794	1,931	2,876	,036*		Beklenti	G.A.	3	25,764	8,588	3,48	,016*
		G.İ.	481	322,998	,672		1-3			G.İ.	481	1185,069	2,464		1-2
		Genel	484	328,792						Genel	484	1210,833			1-3
2	Algı	G.A.	3	8,857	2,952	4,815	,003*	10	Algı	G.A.	3	3,742	1,247	2,15	,092
		G.İ.	481	294,924	,613		1-3			G.İ.	481	278,271	,579		
		Genel	484	303,781			1-4			Genel	484	282,012			
	Beklenti	G.A.	3	3,628	1,209	1,791	,148		Beklenti	G.A.	3	9,624	3,208	4,76	,003*
		G.İ.	481	324,875	,675					G.İ.	481	323,848	,673		2-3
		Genel	484	328,503						Genel	484	333,472			2-4
3	Algı	G.A.	3	3,289	1,096	2,018	,110	11	Algı	G.A.	3	11,231	3,744	5,27	,001*
		G.İ.	481	261,255	,543					G.İ.	481	341,705	,710		1-4
		Genel	484	264,544						Genel	484	352,936			2-4
	Beklenti	G.A.	3	3,981	1,327	1,843	,138		Beklenti	G.A.	3	5,276	1,759	1,96	,118
		G.İ.	480	345,540	,720					G.İ.	481	429,557	,893		
		Genel	483	349,521						Genel	484	434,833			
4	Algı	G.A.	3	4,528	1,509	2,321	,074	12	Algı	G.A.	3	14,272	4,757	5,79	,001*
		G.İ.	481	312,820	,650					G.İ.	481	394,706	,821		1-4
		Genel	484	317,348						Genel	484	408,977			2-4
	Beklenti	G.A.	3	6,942	2,314	3,400	,018*		Beklenti	G.A.	3	11,399	3,800	4,36	,005*
		G.İ.	481	327,326	,681		2-3			G.İ.	480	418,072	,871		2-3
		Genel	484	334,268						Genel	483	429,471			2-4
5	Algı	G.A.	3	3,230	1,077	1,922	,125	13	Algı	G.A.	3	9,729	3,243	5,24	,001*
		G.İ.	481	269,479	,560					G.İ.	481	297,425	,618		1-4
		Genel	484	272,709						Genel	484	307,155			2-4
	Beklenti	G.A.	3	6,893	2,298	3,729	,011*		Beklenti	G.A.	3	10,383	3,461	4,35	,005*
		G.İ.	481	296,398	,616		2-3			G.İ.	481	382,516	,795		2-3
		Genel	484	303,291						Genel	484	392,899			2-4
6	Algı	G.A.	3	11,281	3,760	5,321	,001*	14	Algı	G.A.	3	12,334	4,111	6,28	,000*
		G.İ.	481	339,943	,707		1-3			G.İ.	481	314,903	,655		1-3
		Genel	484	351,225			1-4			Genel	484	327,237			2-3
	Beklenti	G.A.	3	11,475	3,825	5,647	,001*		Beklenti	G.A.	3	7,480	2,493	3,70	,012*
		G.İ.	481	325,824	,677		2-3			G.İ.	481	323,848	,673		2-3
		Genel	484	337,299			2-4			Genel	484	331,328			2-4
7	Algı	G.A.	3	6,061	2,020	3,064	,028*	15	Algı	G.A.	3	2,371	,790	1,23	,297
		G.İ.	481	317,143	,659					G.İ.	481	308,504	,641		
		Genel	484	323,204						Genel	484	310,874			
	Beklenti	G.A.	3	15,634	5,211	7,781	,000*		Beklenti	G.A.	3	5,985	1,995	2,93	,033*
		G.İ.	481	322,148	,670		1-3			G.İ.	481	327,417	,681		1-2
		Genel	484	337,781			2-3			Genel	484	333,402			2-3
8	Algı	G.A.	3	5,483	1,828	3,080	,027*			G.A.	3				
		G.İ.	481	285,391	,593		1-4			G.İ.	481				
		Genel	484	290,874			3,045			Genel	484				
	Beklenti	G.A.	3	6,113	2,038	3,045	,029*			G.A.	3				
		G.İ.	481	321,899	,669		2-3			G.İ.	481				
		Genel	484	328,012						Genel	484				

Sözel dersler (1), Sınıf öğretmeni (2), Sayısal dersler (3), Uygulamalı dersler (4)

Tablo 4-15’te, araştırmaya katılanların branş değişkenine göre, maddeler açısından algı ve beklenti düzeylerine göre aralarında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan varyans analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre, algılar açısından 2., 6., 7., 8., 9., 11., 12., 13., 14. maddelerde, beklentiler açısından ise 1., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15. maddelerde anlamlı fark bulunmaktadır.

Branş değişkeni açısından aralarında fark bulunan grupların, hangi maddeler ve hangi branşlar arasında gerçekleştiğini saptamak amacıyla uygulanan Tukey B Testi sonuçları aşağıya çıkarılmıştır. Buna göre, branş değişkenine göre algı açısından “Sınıf Yönetimi Becerileri Geliştirme, Sosyal Becerileri Geliştirme, Öğrenci Güdüleme Tekniklerinden Yararlanma, Davranış Yönetimi Tekniklerinden Yararlanma, Geçmiş Öğretim Yılıının Çok Boyutlu Olarak Tartışılması ve Değerlendirilmesi, Veli İlişkilerini Geliştirebilme, Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirebilme, Yasal Düzenlemeler Konusunda Bilgilenme” maddelerinde Sınıf öğretmenleri, sözel dersler öğretmenleri, sayısal dersler öğretmenleri ve uygulamalı dersler öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

Beklenti düzeyi açısından ise, “İletişim Becerileri Geliştirme, Sosyal Becerileri Geliştirme, Öğrenci Güdüleme Tekniklerinden Yararlanma, Davranış Yönetimi Tekniklerinden Yararlanma, Öğretmenin Eksik ve Yetersizliklerinin Farkına Varabilmesi, Veli İlişkilerini Geliştirebilme Boyutu, Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirebilme, Yasal Düzenlemeler Konusunda Bilgilenme” maddelerinde branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

Tablo 4-16. Branş değişkeni açısından algı ve beklentilere ilişkin Tukey-B testi

	BRANŞ	N	p=< .05	
			1	2
Algı	Sözel Dersler	115	2,4174	
	Sınıf Öğretmeni	272	2,6103	2,6103
	Sayısal Dersler	59		2,7627
	Uygulamalı Dersler	39		2,8974
Beklenti	Sınıf Öğretmeni	272	3,1654	
	Sözel Dersler	115	3,2348	3,2348
	Uygulamalı Dersler	39	3,4103	3,4103
	Sayısal Dersler	59		3,5085

Tablo 4-16’da, araştırmaya katılanların branş değişkenine göre, ölçek maddeleri açısından aralarında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin sonuçları elde edebilmek için, Anova Testi ve aralarında fark bulunan grupları saptamak amacıyla da Tukey B Testi uygulanmıştır.

Araştırmaya katılanların branşları açısından, mesleki çalışma dönemine ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmış olup, en yüksek beklenti düzeyi sayısal dersler öğretmenlerinde, en düşük beklenti düzeyi de sınıf öğretmenlerinde gerçekleşmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, diğer gruplara göre mesleki çalışmalara daha önceki yıllarda başlamış olmasının ve önceki yıllarda mesleki çalışmalar döneminde beklentilerinin karşılanmamış olmasının, beklenti düzeyinin düşük çıkmasında etkisinin olduğu ileri sürülebilir.

Uçar’a(2005) göre ise, branş değişkeni açısından hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkililiği bağlamında anlamlı fark bulunmamıştır. Tonbul(2006) çalışmasında, bu çalışmaya benzer şekilde aldıkları ortalamalarını beklenti ortalamalarında düşük düzeyde saptamıştır. Farklı olarak, uygulama dersleri öğretmenlerinin algı düzeylerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Aydınalp’ın(2008), ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmasında ise, Matematik ve Fen öğretmenlerinin katılıma ilişkin görüşleri sözel ders öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Tablo 4-17. Branşları açısından aralarında anlamlı fark bulunan grupların Tukey B testi

ALGI		BEKLENTİ									
		N	p=<.05					N	p=< .05		
			1	2	3				1	2	3
Sınıf Yönetimi	Sözel Dersler	115	2,417			İletişim Becerileri Geliştirme	Sınıf Öğret.	272	3,165		
	Sınıf Öğret.	272	2,610	2,610	2,610		Sözel Dersler	115	3,234	3,2348	
	Sayısal Dersler	59	2,762				Uygulamalı D.	39	3,410	3,4103	
	Uygulamalı D.	39	3,508				Sayısal Dersler	59	3,5085		
Sosyal Becerileri Geliştirme	Sözel Dersler	115	2,330			Sosyal Becerileri Geliştirme	Sınıf Öğret.	272	3,080		
	Sınıf Öğret.	272	2,463	2,463			Sözel Dersler	115	3,182	3,1826	
	Sayısal Dersler	59	2,694				Uygulamalı D.	39	3,4615		
	Uygulamalı D.	39	2,871				Sayısal Dersler	59	3,4915		
Öğrenci Güdülleme Tekniklerinden Yararlanma	Sözel Dersler	115	2,513			Öğrenci Güdülleme Tekniklerinden Yararlanma	Sınıf Öğret.	272	3,073		
	Sınıf Öğret.	272	2,514				Sözel Dersler	115	3,191	3,1913	
	Sayısal Dersler	59	2,678	2,678			Uygulamalı D.	39	3,4359		
	Uygulamalı D.	39	2,897				Sayısal Dersler	59	3,593		
Davranış Yönetimi Tekniklerinden Yararlanma	Sözel Dersler	115	2,330			Davranış Yönetimi Tekniklerinden Yararlanma	Sınıf Öğret.	272	3,091		
	Sınıf Öğret.	272	2,477	2,477			Sözel Dersler	115	3,121	3,1217	
	Sayısal Dersler	59	2,542	2,542			Uygulamalı D.	9	3,205	3,2051	
	Uygulamalı D.	39	2,743				Sayısal Dersler	59	3,4407		
Geçmiş Öğretim Yılı'nın Çok Boyutlu Olarak Tartışılması ve Değerlendirilmesi	Sayısal Dersler	59	2,305			Öğretmenin Eksik ve Yetersizliklerin in Farkına Varabilmesi	Sınıf Öğret.	272	3,051		
	Sınıf Öğret.	272	2,305				Sözel Dersler	115	3,243	3,2435	
	Sözel Dersler	115	2,382				Sayısal Dersler	59	3,372	3,3729	
	Uygulamalı D.	39	2,871				Uygulamalı D.	39	3,4359		
Veli İlişkilerini Geliştirebilme	Sözel Dersler	115	2,191			Veli İlişkilerini Geliştirebilme	Sınıf Öğret.	271	2,929		
	Sınıf Öğret.	272	2,198				Sözel Dersler	115	3,026	3,0261	
	Sayısal Dersler	59	2,474	2,474			Sayısal Dersler	59	3,3051	3,3051	
	Uygulamalı D.	39	2,769				Uygulamalı D.	39	3,3590		
Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirebilme	Sözel Dersler	115	2,147			Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirebilme	Sınıf Öğret.	272	2,886		
	Sınıf Öğret.	272	2,224				Sözel Dersler	115	2,982	2,9826	
	Sayısal Dersler	59	2,457	2,457			Sayısal Dersler	59	3,2542		
	Uygulamalı D.	39	2,641				Uygulamalı Ders.	39	3,2821		
Yasal Düzenlemeler Konusunda Bilgilenme	Sınıf Öğret.	272	2,404			Yasal Düzenlemeler Konusunda Bilgilenme	Sınıf Öğret.	272	3,055		
	Sözel Dersler	115	2,478				Sözel Dersler	115	3,087	3,0870	
	Sayısal Dersler	59	2,813				Uygulamalı D.	39	3,307	3,3077	
	Uygulamalı D.	39	2,820				Sayısal Dersler	59	3,4068		

Tablo 4-17'ye bakıldığında, algı ve beklenti ortalamalarına göre aralarında anlamlı fark saptanan boyutlar görülmektedir. Buna göre, algı ve beklenti ortalamaları açısından en yüksek algı ortalamasına sahip grup, uygulamalı ders öğretmenleridir. Beklenti ortalamaları açısından ise uygulamalı ders öğretmenleri ve sayısal ders öğretmenleri yüksek beklentiye sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet açısından algı ve beklenti düzeyi

Tablo 4- 18. Araştırmaya katılanların cinsiyet açısından algı ve beklentilerine ilişkin t-Testi

	Cinsiyet	N	Ortalama	s.s.	s.d.	t	p
Algı	Kadın	173	2,4659	0,5972	483	0,802	0,423
	Erkek	312	2,5109	0,5894			
Beklenti	Kadın	173	3,2178	,07206	483	1,574	0,116
	Erkek	312	3,1111	0,7123			

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algı ve beklenti düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkili Ölçümler için T-Testi (Parried-Sample T-Test) sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından, ölçekteki maddelere ilişkin anlamlı fark bulunup bulunmadığı amacıyla yapılan Bağımsız örneklemeler için t Testi (Independent-Samples T-Test) sonuçlarına göre ise, yalnızca “Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirebilme ve Okulda Uygulanan-Uygulanması Önerilen Yeni Modellerin Tartışılmasını Sağlama “ alt boyutlarında beklenti düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır.

Uçar'da (2005) hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkililiği konusunda cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark saptamamıştır. Tonbul(2006) çalışmasında, bayan öğretmenlerin algı ve beklentilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptarken, bu araştırmaya benzer şekilde iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptamamıştır. Aydınalp'a (2008) göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmaları hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkeninden bağımsızdır.

Tablo 4-19. Araştırmaya katılanların cinsiyet açısından algı ve beklentilerine ilişkin t-testi

		Cinsiyet	N	Ortalama	s.s.	s.d.	t	p
1	Algı	Kadın	173	2,6127	,6949	483	1,663	0,97
		Erkek	312	2,5000	,7262	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,3006	,8503	483	1,924	0,55
		Erkek	312	3,1506	,8058	483		
2	Algı	Kadın	173	2,6358	,7852	483	0,613	0,540
		Erkek	312	2,5897	,7969	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,2890	,8125	483	1,284	0,201
		Erkek	312	3,1891	,8292	483		
3	Algı	Kadın	173	2,4451	,7499	483	0,413	0,39
		Erkek	312	2,5897	,7295	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,1850	,8629	483	0,160	1,82
		Erkek	311	3,0772	,8427	483		
4	Algı	Kadın	173	2,6069	,7823	483	0,247	0,727
		Erkek	312	2,5801	,8256	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,2832	,8322	483	0,433	0,188
		Erkek	312	3,1795	,8294	483		
5	Algı	Kadın	173	2,5665	,7412	483	0,620	0,77
		Erkek	312	2,6923	,7533	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,3064	,8168	483	0,067	1,192
		Erkek	312	3,2083	,7764	483		
6	Algı	Kadın	173	2,4624	,8388	483	0,705	0,560
		Erkek	312	2,5096	,8599	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,2601	,8328	483	0,353	0,143
		Erkek	312	3,1442	,8344	483		
7	Algı	Kadın	173	2,4913	,8185	483	0,961	0,140
		Erkek	312	2,6058	,8149	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,2486	,8364	483	0,794	0,283
		Erkek	312	3,1635	,8347	483		
8	Algı	Kadın	173	2,4104	,7845	483	0,794	0,192
		Erkek	312	2,5064	,7692	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,1676	,8288	483	0,610	0,734
		Erkek	312	3,1410	,8213	483		
9	Algı	Kadın	173	2,5029	,7596	483	0,744	0,564
		Erkek	312	2,5449	,7720	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,1792	,7830	483	0,207	0,684
		Erkek	312	3,2404	1,8849	483		
10	Algı	Kadın	173	2,5491	,7955	483	0,307	0,976
		Erkek	312	2,5513	,7462	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,2486	,8008	483	0,885	0,107
		Erkek	312	3,1218	,8437	483		
11	Algı	Kadın	173	2,3584	,8819	483	0,199	0,838
		Erkek	312	2,3750	,8394	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,1214	,8709	483	0,173	0,75
		Erkek	312	2,9615	,9847	483		
12	Algı	Kadın	173	2,2775	,9605	483	0,184	0,983
		Erkek	312	2,2756	,8971	483		
	Beklenti	Kadın	172	3,1337	,9301	483	0,965	0,081
		Erkek	312	2,9776	,9469	483		
13	Algı	Kadın	173	2,2601	,8737	483	0,010	0,871
		Erkek	312	2,2724	,7519	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,1098	,9242	483	0,451	0,024*
		Erkek	312	2,9167	,8818	483		
14	Algı	Kadın	173	2,4162	,8284	483	0,751	0,076
		Erkek	312	2,5545	,8160	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,1676	,8962	483	0,013	0,407
		Erkek	312	3,1026	,7872	483		
15	Algı	Kadın	173	2,3931	,7597	483	0,182	0,106
		Erkek	312	2,5160	,8216	483		
	Beklenti	Kadın	173	3,2717	,7933	483	0,267	0,021*
		Erkek	312	3,0897	,8439	483		

Tablo 4-19’da, kadın ve erkek öğretmenlerin algı ve beklenti ortalamaları alt boyutlara göre daha açık görülmektedir. Yalnızca “okul-çevre ilişkilerini geliştirebilme ve okulda uygulanan- uygulanması önerilen yeni modellerin tartışılmasını sağlama” maddelerinde beklenti ortalamalarında anlamlı fark bulunduğu, bu durumun genel ortalamayı etkilemediği saptanmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin hizmet süresi değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyleri

Tablo 4-20. Araştırmaya katılanların hizmet süresi açısından algı ve beklentilerine ilişkin varyans analizi

	Varyans		Kareler	Kareler	F	P	
	Kaynağı	s.d.	Toplamı	Ortalaması			
Algı	Gruplararası	2	5,920	2,960			
	Gruplarıçi	482	163,691	0,340	8,716	0,000*	1-3
	Genel	484	169,610				2-3
Beklenti	Gruplararası	2	4,393	2,196			
	Gruplarıçi	482	244,004	0,506	4,339	0,014*	1-2
	Genel	484	248,396				2-3

(1) 1-10 yıl (2) 11-20 yıl (3) 21 yıl ve üzeri

Tablo 4-20’de, yönetici ve öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine bağlı olarak mesleki çalışma döneminde yapılan çalışmalarla ilgili algı ve beklenti düzeylerini saptamak amacıyla Anova Testi uygulanmıştır. Uygulanan varyans analizi sonucu, hizmet değişkeni açısından algı ve beklenti düzeylerinde anlamlı fark görülmektedir.

Algı düzeyinde 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerle, 1-10 yıl görev yapan öğretmenler ve 11-20 yıl görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. 21 yıl ve daha üzerinde çalışan öğretmenlerin algı düzeyi diğer gruplardan fazladır. En düşük algı düzeyi 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerde gerçekleşmiştir.

Beklenti düzeylerine ait veriler incelendiğinde 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler ve 1-10 yıl görev yapan öğretmenlerin, 11-20 yıl görev yapan öğretmenlere göre beklenti düzeylerinin fazla olduğu ve aralarında anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. En yüksek beklenti düzeyi 21 yıl ve üzeri grupta, en düşük beklenti düzeyi ise 11-20 arası çalışan grupta gerçekleşmiştir.

Tabloya bakıldığında “algı” boyutunda 1-10 yıl ve 11-20 yıl hizmet süresi olanlarla 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olanların arasında anlamlı fark bulunduğu görülebilir. “Beklenti” boyutunda ise 1-10 yıl hizmet süresi olanlarla 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri hizmet süresi olanların arasında anlamlı fark bulunduğu görülebilir. Bu durum , hizmet yılı arttıkça algı ve beklentilerin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Uçar’a(2005) göre, 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin, hizmet içi eğitim programları diğer gruplara göre daha etkili bulmaktadırlar. Tonbul’un(2006) araştırmasında, yalnızca beklenti boyutunda 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerle, 1-10 yıl ve 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında anlamlı fark saptanmıştır. 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler daha düşük düzeyde beklenti gerçekleştirmektedirler. Aydınalp’a(2008) göre ise daha fazla kıdeme sahip öğretmenler az kıdemlilere göre hizmet içi eğitime daha fazla ihtiyaç ve beklenti duymaktadırlar.

Tablo 4-21. Araştırmaya katılanların hizmet süresi değişkenine ilişkin varyans analizi

	Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kare . Ort.	F	P		Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kare. Ort.	F	P		
1Algı	G.A.	2	5,825	2,913	5,786		9	Algı	G.A.	2	2,513	1,257	2,14	,118	
	G.İ.	482	242,641	,503		,003*			G.İ.	482	282,303	,586			
	Genel	484	248,466						Genel	484	284,816				
Beklenti	G.A.	2	9,244	4,622	6,972		10	Beklenti	G.A.	2	10,546	5,273	2,11	,121	
	G.İ.	482	319,548	,663		,001*			G.İ.	482	1200,287	2,490			
	Genel	484	328,792						Genel	484	1210,833				
2Algı	G.A.	2	13,003	6,501	10,77		11	Algı	G.A.	2	11,957	5,978	10,6	,000*	
	G.İ.	482	290,779	,603		,000*			G.İ.	482	270,056	,560			
	Genel	484	303,781						Genel	484	282,012				
Beklenti	G.A.	2	3,175	1,587	2,352		12	Beklenti	G.A.	2	8,568	4,284	6,35	,002*	
	G.İ.	482	325,329	,675		,096			G.İ.	482	324,904	,674			
	Genel	484	328,503						Genel	484	333,472				
3Algı	G.A.	2	8,825	4,412	8,317		13	Algı	G.A.	2	2,686	1,343	1,84	,159	
	G.İ.	482	255,719	,531		,000*			G.İ.	482	350,250	,727			
	Genel	484	264,544						Genel	484	352,936				
Beklenti	G.A.	2	5,005	2,502	3,494		14	Beklenti	G.A.	2	6,675	3,337	3,75	,024*	
	G.İ.	481	344,516	,716		,031*			G.İ.	481	428,158	,888			
	Genel	483	349,521						Genel	483	434,833				
4Algı	G.A.	2	6,549	3,274	5,078		15	Algı	G.A.	2	6,554	3,277	3,925	,020*	
	G.İ.	482	310,800	,645		,007*			G.İ.	482	402,424	,835			
	Genel	484	317,348						Genel	484	408,977				
Beklenti	G.A.	2	2,052	1,026	1,489		16	Beklenti	G.A.	2	5,796	2,898	3,290	,038*	
	G.İ.	482	332,216	,689		,227			G.İ.	482	423,675	,881			
	Genel	484	334,268						Genel	484	429,471				
5Algı	G.A.	2	5,592	2,796	5,045		17	Algı	G.A.	2	14,540	7,270	11,9	,000*	
	G.İ.	482	267,117	,554		,007*			G.İ.	482	292,614	,607			
	Genel	484	272,709						Genel	484	307,155				
Beklenti	G.A.	2	1,368	,684	1,092		18	Beklenti	G.A.	2	5,421	2,711	3,37	,035*	
	G.İ.	482	301,923	,626		,336			G.İ.	482	387,478	,804			
	Genel	484	303,291						Genel	484	392,899				
6Algı	G.A.	2	5,576	2,788	3,888		19	Algı	G.A.	2	18,113	9,057	14,1	,000*	
	G.İ.	482	345,649	,717		,021*			G.İ.	482	309,124	,641			
	Genel	484	351,225						Genel	484	327,237				
Beklenti	G.A.	2	,817	,408	,585		20	Beklenti	G.A.	2	5,503	2,751	4,07	,018*	
	G.İ.	482	336,482	,698		,558			G.İ.	482	325,825	,676			
	Genel	484	337,299						Genel	484	331,328				
7 Algı	G.A.	2	6,873	3,437	5,236		21	Algı	G.A.	2	11,785	5,893	9,49	,000*	
	G.İ.	482	316,331	,656		,006*			G.İ.	482	299,089	,621			
	Genel	484	323,204						Genel	484	310,874				
Beklenti	G.A.	2	2,952	1,476	2,125		22	Beklenti	G.A.	2	6,885	3,442	5,08	,007*	
	G.İ.	482	334,829	,695		,121			G.İ.	482	326,517	,677			
	Genel	484	337,781						Genel	484	333,402				
8 Algı	G.A.	2	10,357	5,179	8,898		23	Algı	G.A.	2	10,357	5,179	8,898		
	G.İ.	482	280,517	,582		,000*			G.İ.	482	280,517	,582			
	Genel	484	290,874						Genel	484	290,874				
Beklenti	G.A.	2	8,688	4,344	6,557		24	Beklenti	G.A.	2	8,688	4,344	6,557		
	G.İ.	482	19,325	,662		,002*			G.İ.	482	19,325	,662			
	Genel	484	28,012						Genel	484	28,012				

Tablo 4-21’de yapılan varyans analizinde maddelerde algı ve beklenti ortalamaları arasında anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Bu farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini saptamak amacıyla Tukey B testi uygulanmıştır.

Tablo 4-22. Araştırmaya katılanların hizmet süresi açısından algı düzeylerine göre Tukey B testleri

Maddeler	Hizmet Süresi		N		p=< .05	Maddeler	Hizmet Süresi		N		p=< .05
			1	2					1	2	
Çağdaş Öğretim Tekniklerinden Yararlanma	1-10 Yıl	114	2,4474		Davranış Yönetimi Tekniklerinden Yararlanma	1-10 Yıl	255	2,3882			2,7328
	11-20 Yıl	255	2,4941			11-20 Yıl	114	2,3947			
	21 ve Üstü	116		2,7328		21 ve Üstü	116			2,7328	
Sınıf Yönetimi Becerileri Geliştirme	1-10 Yıl	255	2,4588		Öğretmenin Eksik ve Yetersizliklerinin Farkına Varabilmesi	1-10 Yıl	114	2,3684			2,8103
	11-20 Yıl	114		2,6930		11-20 Yıl	255	2,5137			
	21 ve Üstü	116		2,8448		21 ve Üstü	116			2,8103	
Ölçme Değerlendirme Tekniklerinden Yararlanma	1-10 Yıl	255	2,4275		Geçmiş Öğretim Yılıının Çok Boyutlu Olarak Tartışılması ve Değerlendirilmesi	1-10 Yıl	255	2,1804			2,2982
	11-20 Yıl	114	2,5614			11-20 Yıl	114	2,2982			
	21 ve Üstü	116		2,7586		21 ve Üstü	116			2,4655	
Öğretim Teknolojisinden Yararlanma	1-10 Yıl	255	2,4980		Veli İlişkilerini Geliştirebilme	1-10 Yıl	255	2,1333			2,5603
	11-20 Yıl	114	2,5965	2,5965		11-20 Yıl	114	2,2719			
	21 ve Üstü	116		2,7845		21 ve Üstü	116			2,5603	
İletişim Becerileri Geliştirme	1-10 Yıl	255	2,5529		Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirebilme	1-10 Yıl	114	2,3421			2,8448
	11-20 Yıl	114	2,6930	2,6930		11-20 Yıl	255	2,4235			
	21 ve Üstü	116		2,8103		21 ve Üstü	116			2,8448	
Sosyal Becerileri Geliştirme	1-10 Yıl	116	2,3103		Yasal Düzenlemeler Konusunda Bilgilendirme	1-10 Yıl					
	11-20 Yıl	255	2,5255	2,5255		11-20 Yıl					
	21 ve Üstü	114		2,6053		21 ve Üstü					
Öğrenci Güdüleme Tekniklerinden Yararlanma	1-10 Yıl	255	2,4667		Okulda Uygulanan - Uygulanması Önerilen Modellerin Tartışılmasını Sağlama	1-10 Yıl	255	2,3804			2,7500
	11-20 Yıl	114	2,5877	2,5877		11-20 Yıl	114	2,3947			
	21 ve Üstü	116		2,7586		21 ve Üstü	116			2,7500	

Tablo 4-22'ye göre, algı ortalamaları açısından “Geçmiş öğretim yılının çok boyutlu olarak tartışılması ve değerlendirilmesi” dışındaki on dört maddede algı ortalamalarında anlamlı fark saptanmıştır.

Tablo 4-23. Araştırmaya katılanların hizmet süresi açısından beklenti düzeylerine göre Tukey B testi

		N	p=< .05	
			1	2
Çağdaş Öğretim Tekniklerinden Yararlanma	1-10	114	2,9561	
	11—20	116		3,2586
	21 ve üzeri	255		3,2902
Ölçme Değerlendirme Tekniklerinden Yararlanma	11-20 yıl	113	2,9381	
	1-10 yıl	255	3,1490	3,1490
	21 ve üzeri	116		3,2155
Davranış Yönetimi Tekniklerinden Yararlanma	11-20 yıl	114	2,9561	
	1-10 yıl	255	3,1490	3,1490
	21 ve üzeri	116		3,3448
Öğretmenin Eksik ve Yetersizliklerinin Farkına Varabilmesi	11-20 yıl	114	2,9298	
	21 ve üzeri	116		3,2069
	1-10 yıl	255		3,2549
Geçmiş Öğretim Yılı'nın Çok Boyutlu Olarak Tartışılması ve Değerlendirilmesi	11-20 yıl	114	2,8070	
	21 ve üzeri	116		3,0776
	1-10 yıl	255		3,0863
Veli İlişkilerini Geliştirebilme	11-20 yıl	114	2,8421	
	1-10 yıl	254	3,0709	3,0709
	21 ve üzeri	116		3,1379
Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirebilme	11-20 yıl	114	2,8070	
	1-10 yıl	255	3,0118	3,0118
	21 ve üzeri	116		3,1034
Yasal Düzenlemeler Konusunda Bilgilenme	11-20 yıl	114	2,9386	
	1-10 yıl	255		3,1647
	21 ve üzeri	116		3,2241
Okulda Uygulanan-Uygulanması Önerilen Yeni Modellerin Tartışılmasını Sağlama	11-20 yıl	114	2,9561	
	1-10 yıl	255		3,1804
	21 ve üzeri	116		3,2931

Hizmet sürelerine göre beklenti ortalamaları açısından hangi gruplar arasında fark bulunup bulunmadığı tablo 4-23'te görülmektedir. Buna göre gruplar arasında beklentilerin ortalamalarına göre “Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma, davranış yönetimi tekniklerinden yararlanma, öğretmenin eksik ve yetersizliklerinin farkına varabilmesi, geçmiş öğretim yılının çok boyutlu olarak tartışılması ve değerlendirilmesi,veli ilişkilerini geliştirebilme, okul-çevre ilişkilerini geliştirebilme, yasal değişiklikler konusunda bilgilenme, okulda uygulanan-uygulanması önerilen yeni modellerin tartışılmasını sağlama” maddelerinde beklenti ortalamaları açısından anlamlı fark saptanmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin medeni durum değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyleri

Tablo 4-24. Araştırmaya katılanların medeni durum açısından algı ve beklentilerine ilişkin t testi

	Medeni Durum	N	Ortalama	s.s.	s.d.	t	p
Algı	Evli	362	2,5116	0,6014	483	1,070	0,285
	Bekar	123	2,4455	0,5627			
Beklenti	Evli	362	3,1426	0,7227	483	0,347	0,728
	Bekar	123	3,1686	0,7001			

Tablo 4-24'e göre, medeni durum değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, İlişkili Ölçümler için uygulanan Paired-Samples T testi uygulanmıştır. Ölçek maddeleri açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla da Independent-Samples T testi uygulanmıştır. Genel algı ve beklenti düzeyleri arasında fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan test sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin medeni durum değişkeni açısından aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Ölçek maddeleri açısından da bakıldığında medeni durum değişkenine göre, yalnızca Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirebilme boyutu algılarında ve Okulda Uygulanan-Uygulanması Önerilen Yeni Modellerin Tartışılmasını Sağlama boyutu beklentilerinde anlamlı fark bulunmaktadır. Bu farklar genel algı ve beklenti düzeyini etkilememektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyleri

Yönetici ve öğretmenlerin mezun oldukları bölümler açısından algı ve beklenti düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, genel algı ve beklenti düzeyleri arasında varyans analizi (Anova Testi) yapılmıştır. Uygulanan test sonucu, algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiş olup, beklenti düzeyleri arasında fark bulunamamıştır.

Tablo 4-25. Araştırmaya katılanların mezuniyet durumu açısından algı ve beklentilerine ilişkin varyans analizi

	Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	
ALGI	Gruplararası	2	2,509	1,255			
	Gruplarıçi	482	167,101	0,347	3,619	0,028*	1-2
	Genel	484	169,610				1-3
BEKLENTİ	Gruplararası	2	0,492	0,246			
	Gruplarıçi	482	247,904	0,514	0,478	0,620	
	Genel	484	248,396				

(1) Eğitim Fakültesi (2) Fen-Edebiyat Fakültesi (3) Alan Dışı

Tablo 4-25'te, öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre, "algı" boyutu incelendiğinde öğretmenliğe kaynak teşkil eden Alan Dışı öğretmenlerle, Fen- Edebiyat mezunu öğretmenlerin algılarının Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerden yüksek olduğu görülebilir. Bu durum Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin alanı tanımlarından kaynaklanabilir.

Yönetici ve öğretmenlerin mezuniyet durumu açısından fark bulunan grupları ve farkın bulunduğu ölçek maddelerini tespit etmek amacıyla Tukey B testi uygulanmış olup, test sonuçları aşağıya çıkarılmıştır. Buna göre, "Günümüzde, Eğitime İlişkin Farklı Yaklaşım

ve Paradigmaları Kavrayabilme, Öğretmenin Eksik ve Yetersizliklerinin Farkına Varabilmesi, Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirebilme Maddeleri Algıları”nda anlamlı fark tespit edilmiştir.

Fark yaratan tüm ölçek maddelerinde , Alan Dışı öğretmen olanların algı düzeyinin diğer gruplardan fazla gerçekleştiği görülmektedir. Bunun nedeninin, Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının, Alan dışından gelen öğretmenlere göre lisans eğitimlerinin mesleğe yakın olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bir başka deyişle, Alan dışından gelen öğretmenler için yeni olan bilginin diğerleri için eskimesi söz konusu olabilmektedir.

Tablo 4-26. Mezuniyet durumu değişkeni açısından boyutlara ilişkin varyans analizi

	Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kare. Ort.	F	P		Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kare. Ort.	F	P		
1	Algı	G.A.	2	3,266	1,633	3,210	,041*	9	Algı	G.A.	2	17,868	8,934	16,1	
		G.İ.	482	245,200	,509					G.İ.	482	266,949	,554	,000*	
		Genel	484	248,466						Genel	484	284,816			
	Beklenti	G.A.	2	,653	,327	,480			Bekle nti	G.A.	2	12,251	6,125	2,46	
		G.İ.	482	328,138	,681		,619			G.İ.	482	1198,582	2,487	,086	
		Genel	484	328,792						Genel	484	1210,833			
2	Algı	G.A.	2	9,133E-02	4,567E-02	,072	10	Algı	G.A.	2	13,292	6,646	11,9		
		G.İ.	482	303,690	,630				,930	G.İ.	482	268,720	,558	,000*	
		Genel	484	303,781						Genel	484	282,012			
	Beklenti	G.A.	2	,657	,328	,483		10	Bekle nti	G.A.	2	4,064	2,032	2,97	
		G.İ.	482	327,846	,680					,617	G.İ.	482	329,408	,683	,052
		Genel	484	328,503							Genel	484	333,472		
3	Algı	G.A.	2	3,171	1,586	2,924	11		Algı	G.A.	2	6,962	3,481	4,85	
		G.İ.	482	261,373	,542					,055	G.İ.	482	345,974	,718	,008*
		Genel	484	264,544							Genel	484	352,936		
	Beklenti	G.A.	2	1,003	,502	,692		11	Bekle nti	G.A.	2	1,986	,993	1,10	
		G.İ.	481	348,517	,725					,501	G.İ.	482	432,847	,898	,332
		Genel	483	349,521							Genel	484	434,833		
4	Algı	G.A.	2	1,158	,579	,883	12		Algı	G.A.	2	12,141	6,070	7,37	
		G.İ.	482	316,190	,656					,414	G.İ.	482	396,837	,823	,001*
		Genel	484	317,348							Genel	484	408,977		
	Beklenti	G.A.	2	3,026	1,513	2,202		12	Bekle nti	G.A.	2	2,257	1,128	1,27	
		G.İ.	482	331,242	,687					,112	G.İ.	481	427,215	,888	,282
		Genel	484	334,268							Genel	483	429,471		
5	Algı	G.A	2	,481	,240	,426	13		Algı	G.A	2	17,045	8,522	14,1	
		G.İ.	482	272,229	,565					,654	G.İ.	482	290,110	,602	,000*
		Genel	484	272,709							Genel	484	307,155		
	Beklenti	G.A.	2	,605	,302	,482		13	Bekle nti	G.A.	2	4,489	2,244	2,78	
		G.İ.	482	302,686	,628					,618	G.İ.	482	388,410	,806	,063
		Genel	484	303,291							Genel	484	392,899		
6	Algı	G.A.	2	2,731	1,366	1,889	14		Algı	G.A.	2	6,584	3,292	4,94	
		G.İ.	482	348,494	,723					,152	G.İ.	482	320,653	,665	,007*
		Genel	484	351,225							Genel	484	327,237		
	Beklenti	G.A.	2	,854	,427	,612		14	Bekle nti	G.A.	2	4,032	2,016	2,96	
		G.İ.	482	336,445	,698					,543	G.İ.	482	327,296	,679	,052
		Genel	484	337,299							Genel	484	331,328		
7	Algı	G.A.	2	2,956	1,478	2,224	15		Algı	G.A.	2	9,727	4,864	7,78	
		G.İ.	482	320,248	,664					,109	G.İ.	482	301,147	,625	,000*
		Genel	484	323,204							Genel	484	310,874		
	Beklenti	G.A.	2	1,359	,679	,973		15	Bekle nti	G.A.	2	3,484	1,742	2,54	
		G.İ.	482	336,423	,698					,379	G.İ.	482	329,918	,684	,080
		Genel	484	337,781							Genel	484	333,402		
8	Algı	G.A.	2	3,208	1,604	2,688			Algı	G.A.	2	9,727	4,864	7,78	
		G.İ.	482	287,666	,597					,069	G.İ.	482	301,147	,625	,000*
		Genel	484	290,874							Genel	484	310,874		
	Beklenti	G.A.	2	,861	,430	,634		,531	Bekle nti	G.A.	2	3,484	1,742	2,54	
		G.İ.	482	327,152	,679					G.İ.	482	329,918	,684	,080	
		Genel	484	328,012						Genel	484	333,402			

Eğitim Fak (1), Fen-Edebiyat (2), Alan Dışı (3)

Tablo 4-26'ya bakıldığında “ iletişim becerilerini geliştirme, davranış yönetimi tekniklerinden yararlanma, veli ilişkilerini geliştirme, yasal düzenlemeler konusunda bilgilenme“ maddelerinde algı ortalamaları açısından anlamlı fark saptanmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin okulların sosyo-ekonomik durumları değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyleri

Tablo 4-27. Okullarının sosyo-ekonomik durumu açısından algı ve beklentilerine ilişkin varyans analizi

	Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	
Algı	Gruplararası	2	10,436	5,218			1-2
	Gruplarıçi	482	159,175	0,330	15,800	0,000*	1-3
	Genel	484	169,610				2-3
Beklenti	Gruplararası	2	6,291	3,146			
	Gruplarıçi	482	242,105	0,502	6,262	0,002*	1-3
	Genel	484	248,396				

(1) Düşük (2) Orta (3) Yüksek

Tablo 4-27’de, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik durumu değişkeni açısından genel algı ve beklenti düzeyleri incelendiğinde, hem algı hem de beklenti düzeyleri arasında anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Algı düzeyi incelendiğinde, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik durumunu “yüksek” bulan grubun algılarının da yüksek olduğu, “orta” düzeyde bulan grubun algılarının orta düzeyde olduğu, “düşük” düzeyde bulan grubun algılarının da düşük olduğu görülmektedir. Algı düzeyi açısından her üç grup arasında anlamlı fark görülmektedir. Beklenti düzeyi açısından bakıldığında, sosyo-ekonomik durum yüksek olan grupla, düşük olan grup arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik durumu açısından algı ve beklentilerine ilişkin tablo incelendiğinde her iki boyutta da gruplar arasında anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. “Algı” boyutunda, en düşük algıya sosyo-ekonomik olarak en düşük okullarda çalışan öğretmenlerin, en yüksek algıya sosyo-ekonomik olarak en yüksek okullarda çalışan öğretmenlerin sahip oldukları görülmektedir. “Beklenti” boyutunda da, sosyo-ekonomik durum yüksedikçe beklentinin de yükseldiği görülmektedir.

Tablo 4-28. Okulların sosyo-ekonomik durumu açısından ölçek maddelerine ilişkin varyans analizi

	Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kare. Ort.	F	P		Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kare. Ort.	F	P
1	Algı	G.A.	2	14,910	7,455	15,385	9	Algı	G.A.	2	17,868	8,934	16,13
		G.İ.	482	233,556	,485	,000*			G.İ.	482	266,949	,554	,000*
		Genel	484	248,466					Genel	484	284,816		
	Beklenti	G.A.	2	10,176	5,088	7,697		Beklenti	G.A.	2	12,251	6,125	2,463
		G.İ.	482	318,616	,661	,001*			G.İ.	482	1198,582	2,487	,086
		Genel	484	328,792					Genel	484	1210,833		
2	Algı	G.A.	2	8,159	4,080	6,652	10	Algı	G.A.	2	13,292	6,646	11,92
		G.İ.	482	295,622	,613	,001*			G.İ.	482	268,720	,558	,000*
		Genel	484	303,781					Genel	484	282,012		
	Beklenti	G.A.	2	4,453	2,226	3,312		Beklenti	G.A.	2	4,064	2,032	2,973
		G.İ.	482	324,050	,672	,037*			G.İ.	482	329,408	,683	,052
		Genel	484	328,503					Genel	484	333,472		
3	Algı	G.A.	2	6,429	3,215	6,003	11	Algı	G.A.	2	6,962	3,481	4,850
		G.İ.	482	258,115	,536	,003* 1-2			G.İ.	482	345,974	,718	,008*
		Genel	484	264,544					Genel	484	352,936		
	Beklenti	G.A.	2	12,258	6,129	8,741		Beklenti	G.A.	2	1,986	,993	1,106
		G.İ.	481	337,263	,701	,000*			G.İ.	482	432,847	,898	,332
		Genel	483	349,521					Genel	484	434,833		
4	Algı	G.A.	2	14,229	7,115	11,313	12	Algı	G.A.	2	12,141	6,070	7,373
		G.İ.	482	303,119	,629	,000*			G.İ.	482	396,837	,823	,001*
		Genel	484	317,348					Genel	484	408,977		
	Beklenti	G.A.	2	9,311	4,656	6,906		Beklenti	G.A.	2	2,257	1,128	1,270
		G.İ.	482	324,957	,674	,001*			G.İ.	481	427,215	,888	,282
		Genel	484	334,268					Genel	483	429,471		
5	Algı	G.A.	2	4,761	2,381	4,282	13	Algı	G.A.	2	17,045	8,522	14,15
		G.İ.	482	267,948	,556	,014*			G.İ.	482	290,110	,602	,000*
		Genel	484	272,709					Genel	484	307,155		
	Beklenti	G.A.	2	7,173	3,587	5,838		Beklenti	G.A.	2	4,489	2,244	2,785
		G.İ.	482	296,117	,614	,003*			G.İ.	482	388,410	,806	,063
		Genel	484	303,291					Genel	484	392,899		
6	Algı	G.A.	2	8,169	4,084	5,739	14	Algı	G.A.	2	6,584	3,292	4,948
		G.İ.	482	343,056	,712	,003*			G.İ.	482	320,653	,665	,007*
		Genel	484	351,225					Genel	484	327,237		
	Beklenti	G.A.	2	11,445	5,722	8,464		Beklenti	G.A.	2	4,032	2,016	2,969
		G.İ.	482	325,854	,676	,000*			G.İ.	482	327,296	,679	,052
		Genel	484	337,299					Genel	484	331,328		
7	Algı	G.A.	2	9,675	4,837	7,437	15	Algı	G.A.	2	9,727	4,864	7,785
		G.İ.	482	313,529	,650	,001*			G.İ.	482	301,147	,625	,000*
		Genel	484	323,204					Genel	484	310,874		
	Beklenti	G.A.	2	8,054	4,027	5,887		Beklenti	G.A.	2	3,484	1,742	2,545
		G.İ.	482	329,728	,684	,003* 1-2			G.İ.	482	329,918	,684	,080
		Genel	484	337,781					Genel	484	333,402		
8	Algı	G.A.	2	18,073	9,036	15,966							
		G.İ.	482	272,801	,566	,000*							
		Genel	484	290,874									
	Beklenti	G.A.	2	12,159	6,080	9,277							
		G.İ.	482	315,853	,655								
		Genel	484	328,012									

Düşük (1), Orta (2), Yüksek (3)

Tablo 28’de aralarında fark bulunan ölçek maddeleri saptanmış olup, aralarında fark saptanan ölçek maddeleri ile ilgili olarak algılarına göre (4-29) ve beklentilerine göre (4-30) numaralı tablolarda aşağıya çıkarılmıştır.

Tablo 4-29. Okulların sosyo-ekonomik durumu değişkeni açısından algılarına göre Tukey B testi

N				p< .05				N				p< .05			
				1	2	3						1	2	3	
Çağdaş								Davranış							
Öğretim	Düşük	155	2,3355					Yönetimi	Düşük	155	2,1935				
Yöntem ve	Orta	299		2,5953				Tekniklerinden	Orta	299		2,5920			
Tekniklerinden	Yüksek	31				3,032		Yararlanma	Yüksek	31		2,7097			
Yararlanma															
Sınıf Yönetimi	Düşük	155	2,4258					Günümüzde							
Becerilerini	Orta	299	2,6756	2,6756				Eğitime İlişkin	Düşük	155	2,6522	2,2516			
Geliştirme	Yüksek	31		2,8387				Farklı Yaklaşım	Orta	299	2,7419		2,6522		
Boyutu								ve Paradigmaları	Yüksek	31		2,7419			
								Kavrayabilme							
Ölçme	Düşük	155	2,3742					Geçmiş Öğretim							
Değerlendirme	Orta	299	2,6054	2,6054				Yılına Çok	Düşük	155	2,4214	2,2129			
Tekniklerinden	Yüksek	31		2,7097				Boyutlu Olarak	Orta	299	2,6452	2,4214	2,4214		
Yararlanma								Tartışılması ve	Yüksek	31		2,6452			
								Değerlendirilmesi							
Öğretim	Düşük	155	2,3484					Veli İlişkilerini	Düşük	155	2,3512	2,0645			
Teknolojisinden	Orta	299		2,6856				Geliştirme	Orta	299	2,6129	2,3512	2,3512		
Yararlanma	Yüksek	31		2,8710					Yüksek	31		2,6129			
Sosyal	Düşük	155	2,3355					Okul-Çevre	Düşük	155	2,0258				
Becerileri	Orta	299	2,5385	2,5385				İlişkilerini	Orta	299		2,3478			
Geliştirme	Yüksek	31		2,8387				Geliştirebilme	Yüksek	31				2,7097	
Öğrenci								Yasal							
Güdüleme	Düşük	155	2,3613					Düzenlemeler	Düşük	155	2,3613				
Tekniklerinden	Orta	299		2,6522				Konusunda	Orta	299	2,5485	2,5485			
Yararlanma	Yüksek	31		2,7419				Bilgilendirme	Yüksek	31		2,8065			

Algı ve beklenti düzeyleri arasında fark yaratan gruplar ve farkın gerçekleştiği alt boyutları saptamak amacıyla Tukey B testi uygulanmış ve algı boyutunda farkın gerçekleştiği alt boyutlar yukarıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4-30. Okulların sosyo-ekonomik durumu değişkeni açısından beklentilerine göre Tukey B testi

Maddeler		N	P< .05	
			1	2
Çağdaş Öğretim Yöntem ve Tekniklerinden Yararlanma	Düşük	155	3,0258	
	Orta	299	3,2575	
	Yüksek	31		3,5806
Ölçme Değerlendirme Tekniklerinden Yararlanma	Düşük	154	2,8831	
	Orta	299		3,2207
	Yüksek	31		3,2581
Öğretim Teknolojisinden Yararlanma	Düşük	155	3,0387	
	Orta	299	3,2742	3,2742
	Yüksek	31		3,5484
İletişim Becerilerini Geliştirme	Düşük	155	3,0774	
	Orta	299	3,3043	3,3043
	Yüksek	31		3,4839
Sosyal Becerileri Geliştirme	Düşük	155	2,9806	
	Orta	299	3,2575	3,2575
	Yüksek	31		3,5161
Güntümüzde Eğitime İlişkin Farklı Yaklaşım ve Paradigmaları Kavrayabilme	Düşük	155	2,3355	
	Orta	299		2,6221
	Yüksek	31		2,9355

Tablo 4-30'a göre, aralarında fark bulunan grupların, fark yaratan alt boyutlar incelendiğinde sosyo-ekonomik durum yükseldikçe beklentinin de arttığı görülmektedir.

Tonbul(2006) ise araştırmasında, sosyo-ekonomik durumu orta düzeyde olan okullarda çalışan öğretmenlerin diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuştur. Beklenti düzeyi açısından ise, sosyo-ekonomik durumu düşük ve orta olan okullarda çalışan öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumu yüksek olan okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olarak saptanmıştır.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve öneriler

5.1. Sonuçlar

1. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin % 49.7' sinin, mesleki çalışmalar döneminde yapılan çalışmaları etkili bulmadığı saptanmıştır. Bu oran, soruya yanıt verenler dikkate alındığında % 70 civarında etkili bulunmamaktadır.

2. Mesleki çalışmaların konuları bakımından nasıl bir dağılım gösterdiği incelendiğinde, öğretmenlerin %35.5'inin yaptığı çalışmayı hatırlamaması ya da yanıt vermemesi ilginç ve nedenlerinin araştırılması gereken bir bulgudur. Bu bulgu, öğretmen ve yöneticilerin mesleki çalışmaları etkili bulmamasıyla örtüşmektedir.

3. İlköğretim öğretmenlerine göre, mesleki çalışmaların tercih edilme nedenlerinin başında yönetimce verilmesi, yöneticilere göre ise ihtiyaç duyulan alanlar olması belirtilmiştir. Daha sonra ise, “hazırlamada kolaylık” tercih nedeni olarak belirtilmiştir.

4. Seminer konularının belirlenmesinde, öğretmenlere göre öğretmenlerin görüşleri alınmamakta, yöneticilere göre ise alınmaktadır.

5. Seminer konularının hazırlanmasında önceki raporlardan ve internetten yararlanma seçenekleri öne çıkmaktadır.

6. Seminer konularının hazırlanmasında, öğretmenlere göre yöneticiler tarafından teşvik edilmemekte, yöneticilere göre ise öğretmenleri teşvik etmektedirler.

7. Öğretmenlere göre, seminer rapor sonuçları değerlendirilmemekte, yöneticilere göre ise çoğunlukla değerlendirilmektedir.

8. Araştırmaya katılanların tümüne göre, eğitim denetmenleri mesleki çalışmalar konusunda yönlendirici olmamaktadır.

9. Öğretmenler ağırlıklı olarak, “*Sınıf Yönetimi, Alan Bilgisi, Geçmiş Yılın Değerlendirilmesi ile Yöntem ve Teknikler*” konularında çalışma yapılması gerektiğini,

yöneticiler ise “*Alan Bilgisi, Sınıf Yönetimi, Geçmiş Yılın Değerlendirilmesi, Psikolojik Danışmanlık Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme*” konularını belirtmektedirler.

10. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin mesleki çalışmalar konusunda algı ve beklentileri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin beklenti düzeyleri yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

11. Unvan değişkeni açısından, araştırmaya katılanların algı düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır.

12. Branş değişkeni açısından, araştırmaya katılanların algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Sözel ders öğretmenleri, Sınıf öğretmenleri ile Uygulamalı ders öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmakta olup, uygulamalı derslere giren öğretmenlerin algı düzeyleri daha yüksek düzeydedir. Beklenti düzeyleri açısından, Sayısal dersler öğretmenleri ile Sınıf öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sayısal derslere giren öğretmenlerin beklenti düzeyi, Sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

13. Cinsiyet değişkeni açısından algı ve beklenti düzeylerine bakıldığında, bu değişken açıdan algı ve beklenti düzeylerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır.

14. Araştırmaya katılanların, hizmet süresi değişkenine göre algı ve beklenti düzeyleri anlamlı fark göstermektedir. 21 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin algı düzeyleri diğer gruplardan daha yüksektir. Beklenti düzeyi açısından da, 21 yıl ve üzeri çalışan ile 1-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin beklentileri 11-20 yıl çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

15. Medeni durum değişkeni açısından algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

16. Araştırmaya katılanların mezun oldukları okul değişkeni açısından, algı düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Eğitim Fakültesi mezunlarının algı düzeyi düşük, alan dışından gelen öğretmenlerin ise yüksek düzeyde bulunmaktadır.

17. Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulların sosyo- ekonomik durumu değişkeni açısından, algı ve beklenti düzeyi arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Algı düzeyi açısından sosyo-ekonomik durumu düşük okullarda çalışanların algı düzeyi düşük, orta durumdaki okullarda çalışanları algıları orta düzeyde, yüksek durumda bulunan

okullarda çalışanların algı düzeyleri ise yüksek bulunmaktadır. Beklenti düzeyi açısından ise, sosyo-ekonomik durumu düşük okullarla, yüksek okullarda çalışanlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik durumu yüksek olan okullarda çalışanların beklenti düzeyleri de yüksek bulunmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamacılar için öneriler

1. Mesleki çalışma dönemi uygulamaları, öğretmenlerin ilgilerini çekecek biçimde yeniden ele alınabilir.
2. Seminer çalışmalarında öğretmeni daha özgür çalışmaya yönltecek yönetsel önlemler alınabilir. Seminer konularının seçimi sürecinde, yöneticiler ve öğretmenler ortak kararlar alabilir.
3. Seminer sonrası raporların incelenmesi dönemi, okullarda çalışan tüm öğretmenlerin katılacağı bir çalışmaya dönüştürülebilir. Seminer sonrası raporların, özgün çalışmalar şeklinde hazırlanmasına dikkat edilebilir.
4. Eğitim denetmenlerinin seminer çalışmaları ile ilgili yönlendirici olması sağlanabilir.
5. Mesleki çalışmalara ayrılan zamanın bir bölümü, akademisyenlerin görev alacağı konferans, panel, seminer v.b. gibi hizmet içi etkinliklere dönüştürülebilir.

5.2.2. Araştırmacılar için öneriler

1. Mesleki çalışmaların verimliliği konusunda daha ileri düzeyde araştırmalar yapılarak ilgililerin bu dönemin etkili ve verimli geçirilmesine katkı yapacak planlamalar yapmaları özendirilebilir.
2. Seminer sonuçlarının nasıl değerlendirildiği araştırma konusu yapılabilir.
3. Bu çalışma Düzce ili ile sınırlı olup, diğer illerle karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak araştırma genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Akbaba, S.(2002). Öğretmen Yetiştirmede Mesleki Rehberliğin Yeri ve Önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara: Sayı: 155-156.

Aksoy,Ş.(1984). Verimlilik ve Hizmet içi Eğitim, *Amme İdaresi Dergisi*,17/4.

Alıcıgüzel, İ. (2001). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*(3. Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık, İstanbul,

Altınışik, S. (1996). Hizmetiçi Eğitim ve Türkiye’de Uygulama, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Ankara: Sayı: 3.

Arslan, M, ve Ç. Kılıç. (2004). *Bazı Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de Zorunlu Eğitimde Yönlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi*, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/148/10.htm>.

Ataklı, A. (1987). *İlkokullardaki Hizmet içi Eğitim Seminerlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Avşar, P. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kendilerine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarını Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın , M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi* (3. Basım), Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydınalp,B.(2008). *Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. İstanbul: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.

Azar, A. ve Ş. Karaali.(2004) Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları, *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara: Sayı: 162.

Balcı, A. (2002). Etkili Okul, Okul Geliştirme: *Kuram, Uygulama ve Araştırma Dergisi*, Ankara: Pegem Yayınları.

Başaran, İ. E. (1985). Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi, Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, No: 129.

Başdoğan, H. (1979). *Matematik ve Fen Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bologna Süreci. (2003). *Avrupa Yüksek Öğretim Alanını Gerçekleştirmek. Yüksek Öğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirisi*, [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/Bologna Süreci_Berlin2003.htm](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/Bologna_Sureci_Berlin2003.htm).

Buchberger, E. (1993). *Avusturya'da öğretmen eğitimi*, Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, Yayın No: 3.

Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları, *Soysal Bilimler Dergisi*, Sayı: 16, Yıl: 2004/1, s. 103-109.

Canman, D. (1995). *Çağdaş personel yönetimi*, Ankara: Todaie Yayınları.

Demirkol, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlere Yönelik Okul-Temelli Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirtaş,T.Z.(2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ile kurum içi iletişim algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul:Yeditepe Üniversitesi.

Devlet Planlama Teşkilatı , (2001). Beş Yıllık Kalkınma Planı.

....., (2004). Beş Yıllık Kalkınma Planı .

Durmuş, E. (2003). *Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Drucker,P.F. (1985). *Innovation and entrepreneurship*, N.Y,Harper&Rav Pub.

Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi, (1999). *Müfredat Labaratuvar Okulları Modeli* (2. Baskı), Ankara.

Ekşi, İ. (2001). *Okul müdürlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, İ. (1997). *Karşılaştırmalı eğitim: çağdaş eğitim sistemleri* (2. Baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erki, B.S.(1988). *Bankalarda Personel Yetiştirme Sorunları ve Bir Hizmet İçi Eğitim Modeli*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gülmez İşler, S. (2004). *Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gülirmak, H. G. (1996). *İlköğretim Okulu Müdürlerine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara: Sayı: 14.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, (2003). Mesleki Çalışmalar, Madde 98, T.C. M.E.B. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Hoşgörür, V. ve H. Dünder.(2003). İnsan Kaynağını Geliştirme Bakımından M.E.B. Pedagojik Formasyon Kurslarının Değerlendirilmesi, Ankara: *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 159.

Japon eğitim sistemi, (1995). İstanbul: Çetin Ofset.

Jeutte, E. (1993). *Alman federe cumhuriyetinde öğretmen eğitimi*, Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, Yayın No: 3.

Kavcar, C. (1988). *Geleceğin Teknolojileri, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, 8-11 Haziran 1987*, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Kalkandelen, H. (1979). *Hizmetiçi eğitim el kitabı*, Ankara: Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayi.

Kanlı U., ve R. Yağbasan.(2002). 2000 Yılında Ankara’da Fizik Öğretmenleri için Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği, *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara: Sayı: 153-154.

Karagözoğlu, G. (1987). *Yüksek Öğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretmen Kurumlarının Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu*, Ankara: Bildiri Özetleri.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7. Basım), Ankara: 3A Yayıncılık.

Kaya, O. (2003). *Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Planı*, Ankara.

Kaya, A. Çepni, S. ve Küçük, M. (2000). Fizik Öğretmenleri için Üniversite Destekli Bir Hizmetiçi Eğitim Model Önerisi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 146.

Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi Yayınları.

Kaynak, T. (1995). *Organizasyonel davranış ve yönlendirilmesi*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Kocabaş, Kocabaş, İ. (1993). *Teknik Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Etkinlikleri ve Yönetimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.

Kuru, E. (2000). *Beden eğitimi ve sporda program geliştirme*, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Küçükahmet, L. (1992). *Hizmetiçi eğitim teori ve uygulamaları*(1. Baskı), Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

Milli Eğitim Bakanlığı, (1998). *Cumhuriyet döneminde hizmetiçi eğitim*, Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.

....., *İstatistikler*, (2000). Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

....., *İstatistikler*, (2002). Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

....., (2008). *OTGM Nedir?*, , <http://www.oyegm.meb.gov.tr>.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, (1988). *Hizmetiçi eğitim*, Ankara.

Özdemir, S. (1997). Her Organizasyon Hizmetiçi Eğitim Yapmak Zorundadır, *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara: Sayı: 133.

Özen, R. (2004). *Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görev Alan Öğretim Elemanlarının Yeterliliklerine İlişkin Kursiyerlerin Görüşleri*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, Malatya. İnönü Üniversitesi.

Özer, B. (2002). *In service Training of Teachers in Turkey; Chief Events and Attitudes of Teachers*, Varşova: Avrupa Öğretmen Eğitimi Derneği(ATEE), 27. Yıllık Kongresi Bildiri, 26.08.2002.

Özonay, İ. Z. (2002). *Öğretmenlerin Adaylık Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özyürek, L. (1981). Öğretmenlere Yönelik Hizmet içi Eğitim Programlarının Etkinliği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını*, Ankara: No:102.

Pehlivan, İ. (1997). Türkiye’de Ulusal Kalkınma ve Kurumsal Verimliliğin En Önemli Araçlarından Biri Hizmetiçi Eğitimidir, *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara: Sayı: 133.

Saban, A. (1998). “Öğretmenlerin Okul-Merkezli Hizmetiçi Eğitim Modellerine İhtiyacı Vardır”, *VII: Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt:2, Konya Selçuk Üniversitesi.

..... (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:145, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/145/1.htm>.

Sağlam, M. (1999). *Avrupa ülkelerinde eğitim sistemleri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1147.

Sönmez, E. (1986). *İlköğretimde Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, M. (1996). *MEB Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerinde Karşılaşılan Sorunlar*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenatalar, F. (1978). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Kitabevi.

Sözer, E. (1997). Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim: Almanya, Danimarka, Fransa Eğitim Sistemleri, *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, No: 1004, Eskişehir, 1997.

Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim, kavramlar, ilkeler, yöntemler*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No: 94.

..... (1997). *Hizmetiçi eğitim: kavramlar, ilkeler, yöntemler*, Ankara.

.....(1998). *Cumhuriyet Döneminde Hizmetiçi Eğitim, Sorunları ve Hizmetiçi Eğitimin Özlük Haklarına Yansıtılması*” konulu panel, Ankara.

TİSK, (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu) (1997). *Türkiye’de ve Dünya’da Mesleki Eğitim*, Ankara: Tisk İnceleme Yayınları.

Tonbul, Y. (2006). İlköğretim Okullarındaki “Mesleki Çalışma” Uygulamalarının Etkililiği Hakkında Görüşler, <http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006-cilt4/sayi-1/13-30.pdf>.

Türkoğlu, A. (1984). *Hizmetiçi ve İşbaşında Eğitim*, Eğitim Bilimleri Sempozyumu’nda sunulan bildiri, , Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 136.

..... (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim*, Adana: Baki Kitabevi.

Türk Dil Kurumu (1974). *Türkçe Sözlük*, İstanbul, T.D.K. Basımevi.

Uçar, R.(2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri(Van ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

EKLER**EK 1: ARAŞTIRMA İZNİ**

T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.81.00.04.021/ **7451**
Konu : Araştırma İzni

20 Mayıs 2008

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Mart 2007 tarih ve 2594 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

b) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 12.05.2008 Tarih ve B.30.2.ABÜ.0.E1.00.00.400/316 Sayılı Yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ayhan DİREK'in ilgi (b) yazı eki "**İlköğretim Okullarındaki Mesleki Çalışma Uygulamalarının Etkinliği Hakkında Öğretmen ve Yönetici Görüşleri**" konulu araştırmada kullanılacak veri toplama aracının, "**Düzce ili Merkez ve İlçelerinde bulunan İlköğretim Okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere**" yönelik uygulama izin talebi ilgi (a) Yönerge' de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilecek (19 sayfa - 39 sorudan oluşan) araştırmanın "**İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan İlköğretim Okullarında Görev yapan yönetici ve öğretmenlere**" yönelik, araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin CD' ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname tutanağı ile birlikte, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü tarafından müdürlüğümüze teslim edilmesi ve ilgi (a) Yönergenin 13.maddesinde belirtilen esaslara uyulması kaydıyla Ayhan DİREK tarafından uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Yusuf SEZER

Milli Eğitim Müdürü

OLUR

16/05/2008

Osman DEMİR

Vali a.

Vali Yardımcısı

EK: 2**YÖNERGE (Öğretmen)**

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı ilköğretim okullarında yürütülen mesleki çalışma seminerlerinin verimliliğine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin görüşlerini almak, ortaya çıkan bulgular ışığında bu seminerlerin verimliliğini artırmaya dönük öneriler geliştirmektir.

Aşağıda bu amaçla geliştirilen ölçme aracı (**İlköğretim Okulu Seminer Dönemi Çalışmalarının Verimliliği**) üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden oluşmaktadır.

İkinci bölümde, seminer döneminde okullarda hazırlanan mesleki çalışma konularının öğretmenlerin mesleki gelişimine ve örgütsel işleyişe sunduğu katkı düzeyi belirlenmeye çalışılmaktadır.

Üçüncü bölümde yanıtınızı soruların altında bırakılan boşluğa yazmanız gerekmektedir.

Bulgular bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Göstermiş olduğunuz duyarlılığa teşekkür ederim.

Ayhan DİREK
Türkçe Öğretmeni
A.İ.B.Ü Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler

- 1- Unvanınız:** (a) Yönetici (b) Öğretmen
- 2- Branş:** (a) Sınıf Öğretmeni (b) Sayısal (Mat. Fen Bil.)
(c) Sözel (Türkçe, Yab. Dil, Sos. Bil.) (d) Uyg. Ders. (Bed. Eğ., Res., Müz., İş Eğ.)
- 3- Cinsiyet:** (a) Kadın (b) Erkek
- 4- Medeni Durumunuz:** (a) Evli (b) Bekar
- 5- Hizmet Süreniz :** (a) 1-10 yıl (b) 11-20 yıl (c) 21 yıl ve üstü
- 6- Mezun Olduğunuz Bölüm:** (a) Eğitim Fakültesi (b) Fen-Edebiyat Fak. (c) Alan Dışı
- 7- Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi:** (a) düşük (b) orta (c) yüksek

EK: 3

1. Bölüm: Seminer Dönemi Mesleki Çalışmaların Öğretmenin Mesleki Gelişimine Katkı Düzeyine İlişkin Algı ve Beklentiler

Seminer dönemi mesleki çalışma konuları öğretmenlerin gelişimine - bu dönemde yapılan çalışmaları dikkate aldığınızda- aşağıda belirtilen alanlarda sizce hangi düzeyde katkıda bulunmaktadır? Katkı düzeyine ilişkin algı düzeyinizi “Algılanan Düzey” sütununa, olması gerektiğini düşündüğünüz düzeyi ise “Beklenen Düzey” sütununa işaretleyiniz.

NO	Geliştirilmesi Öngörülen Alanlar	Algılanan Katkı Düzeyi	Beklenen Katkı Düzeyi
1.	Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
2.	Sınıf yönetimi becerilerini geliştirme.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
3.	Ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
4.	Öğretim teknolojilerinden yararlanma.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
5.	İletişim becerilerini geliştirme	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
6.	Sosyal becerileri geliştirme	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
7.	Öğrenci güdüleme tekniklerinden yararlanma	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
8.	Davranış yönetimi tekniklerinden yararlanma.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
9.	Günümüzde eğitime ilişkin farklı yaklaşım ve paradigmaları kavrayabilme.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
10.	Öğretmenin eksik ve yetersizliklerinin farkına varabilmesi	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
11.	Geçmiş öğretim yılının çok boyutlu olarak tartışılması ve değerlendirilmesi	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
12.	Veli ilişkilerini geliştirebilme	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
13.	Okul- çevre ilişkilerini geliştirebilme.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
14.	Yasal düzenlemeler (yönetmelik, program değişiklikleri) konusunda bilgilendirme	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
15.	Okulda uygulanan- uygulanması önerilen yeni modellerin (TKY, Aktif Öğrenme, Çoklu Zeka Kuramı vb.) tartışılmasını sağlama.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)

EK: 4**3. Bölüm: Açık Uçlu Sorular**

1.	2006, 2007 ve 2008 öğretim yılları döneminde hazırladığınız seminer konuları nelerdi (hatırlayabildiklerinizi yazın)? 2006: 2007: 2008:
2.	Hazırladığınız seminer konularını tercih etme nedeniniz (ihtiyaç duyma, hazırlamada kolaylık, yönetim tarafından size iletilmiş olması vb.) ne idi?
3.	Okulunuzdaki seminer dönemi çalışma konularının belirlenmesinde görüşünüz alınmakta mıdır?
4.	Seminer konusunu hazırlarken bilgi toplamada nasıl bir yol izliyorsunuz (bir çok kaynak tarama, uzman görüşü alma, yetkililere danışma, ölçek uygulama, önceki raporlardan yararlanma)?
5.	Okul yöneticisinin, seminer konularının iyi hazırlanması konusunda öğretmenleri teşvik ettiğini düşünüyor musunuz? Niçin?.
6.	Kişi ya da grupların hazırladıkları seminer konuları, ilgili oldukları konu alanına göre, okulunuzdaki diğer öğretmenlerle, öğrencilerle ya da velilerle paylaşmakta mıdır? Okul yönetimi bu tür ortamların oluşmasını desteklemekte midir?
7.	İlköğretim müfettişlerinin seminer dönemlerinin verimli geçmesi hususunda gerekli duyarlılığı (bilgilendirme, danışmanlık yapma, yönlendirme, güdüleme, değerlendirme) gösterdiğini düşünüyor musunuz? Niçin?
8.	Seminer dönemi mesleki çalışma konularının (ağırlıklı olarak) neler olması gerektiğini düşünüyorsunuz? 1) 2) 3)
9.	Seminer dönemi çalışmalarınızı değerlendirdiğinizde, aldığınız konuların niteliği, raporun hazırlanması ve değerlendirilmesi işlemlerinin etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz? Seminer dönemlerinin verimli geçmesi doğrultusunda neler önerirsiniz?

EK: 5**YÖNERGE** (Yönetici)

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı ilköğretim okullarında yürütülen mesleki çalışma seminerlerinin verimliliğine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin görüşlerini almak, ortaya çıkan bulgular ışığında bu seminerlerin verimliliğini artırmaya dönük öneriler geliştirmektir.

Aşağıda bu amaçla geliştirilen ölçme aracı (**İlköğretim Okulu Seminer Dönemi Çalışmalarının Verimliliği**) üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden oluşmaktadır.

İkinci bölümde, seminer döneminde okullarda hazırlanan mesleki çalışma konularının öğretmenlerin mesleki gelişimine ve örgütsel işleyişe sunduğu katkı düzeyi belirlenmeye çalışılmaktadır.

Üçüncü bölümde yanıtınızı soruların altında bırakılan boşluğa yazmanız gerekmektedir. Bulgular bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.

Göstermiş olduğunuz duyarlılığa teşekkür ederim.

Ayhan DİREK
Türkçe Öğretmeni
A.İ.B.Ü Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler

- 1- Unvanınız:** (a) Yönetici (b) Öğretmen
- 2- Branş:** (a) Sınıf Öğretmeni (b) Sayısal (Mat. Fen Bil.)
(c) Sözel (Türkçe, Yab. Dil, Sos. Bil.) (d) Uyg. Ders. (Bed. Eğ., Res., Müz., İş Eğ.)
- 3- Cinsiyet:** (a) Kadın (b) Erkek
- 4- Medeni Durumunuz:** (a) Evli (b) Bekar
- 5- Hizmet Süreniz :** (a) 1-10 yıl (b) 11-20 yıl (c) 21 yıl ve üstü
- 6- Mezun Olduğunuz Bölüm:** (a) Eğitim Fakültesi (b) Fen-Edebiyat Fak. (c) Alan Dışı

7- Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi: (a)düşük (b) orta (c) yüksek
EK:6

2.Bölüm: Seminer Dönemi Mesleki Çalışmaların Öğretmenin Mesleki Gelişimine Katkı Düzeyine İlişkin Algı ve Beklentiler

Seminer dönemi mesleki çalışma konuları öğretmenlerin gelişimine - bu dönemde yapılan çalışmaları dikkate aldığınızda- aşağıda belirtilen alanlarda sizce hangi düzeyde katkıda bulunmaktadır? Katkı düzeyine ilişkin algı düzeyinizi “ Algılanan Düzey ” sütununa, olması gerektiğini düşündüğünüz düzeyi ise “ Beklenen Düzey ” sütununa işaretleyiniz.			
NO	Geliştirilmesi Öngörülen Alanlar	Algılanan Katkı Düzeyi	Beklenen Katkı Düzeyi
1.	Çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
2.	Sınıf yönetimi becerilerini geliştirme.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
3.	Ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanma.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
4.	Öğretim teknolojilerinden yararlanma.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
5.	İletişim becerilerini geliştirme	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
6.	Sosyal becerileri geliştirme	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
7.	Öğrenci güdüleme tekniklerinden yararlanma	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
8.	Davranış yönetimi tekniklerinden yararlanma.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
9.	Günümüzde eğitime ilişkin farklı yaklaşım ve paradigmaları kavrayabilme.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
10.	Öğretmenin eksik ve yetersizliklerinin farkına varabilmesi	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
11.	Geçmiş öğretim yılının çok boyutlu olarak tartışılması ve değerlendirilmesi	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
12.	Veli ilişkilerini geliştirebilme	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
13.	Okul- çevre ilişkilerini geliştirebilme.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
14.	Yasal düzenlemeler (yönetmelik, program değişiklikleri) konusunda bilgilendirme	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)
15.	Okulda uygulanan- uygulanması önerilen yeni modellerin (TKY, Aktif Öğrenme, Çoklu Zeka Kuramı vb.) tartışılmasını sağlama.	(yok) (az) (orta) (çok)	(yok) (az) (orta) (çok)

EK:7

3. Bölüm: Açık Uçlu Sorular

1.	Sizce, öğretmenler seminer konularını belirlerken, nelere dikkat etmektedir (gereksinimi karşılama, ilgili olma, hazırlamada kolaylık vb.)?
2.	Okulunuzdaki seminer dönemi çalışma konularının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşleri alınmakta mıdır?
3.	Öğretmenler, seminer konularını hazırlamada nasıl bir yol izlemektedir (bir çok kaynak tarama, uzman görüşü alma, yetkililere danışma, ölçek uygulama, önceki raporlardan yararlanma)?
4.	Seminer konularının iyi hazırlanması konusunda öğretmenleri teşvik ettiğinizi düşünüyor musunuz?
5.	Kişi ya da grupların hazırladıkları seminer konuları, ilgili oldukları konu alanına göre, okulunuzdaki diğer öğretmenlerle, öğrencilerle ya da velilerle paylaşmakta mıdır? Okul yönetimi olarak bu tür ortamların oluşmasını desteklemekte misiniz?
6.	İlköğretim müfettişlerinin seminer dönemlerinin verimli geçmesi hususunda gerekli duyarlılığı (bilgilendirme, danışmanlık yapma, yönlendirme, güdüleme, değerlendirme) gösterdiğini düşünüyor musunuz? Niçin?
7.	Seminer dönemi mesleki çalışma konularının hangi alanları kapsaması gerektiğini düşünüyorsunuz? 1) 2) 3)
8.	Okulunuzdaki seminer dönemi çalışmalarınızı değerlendirdiğinizde, aldığınız konuların niteliği, raporun hazırlanması ve değerlendirilmesi işlemlerinin etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz? seminer dönemlerinin verimli geçmesi doğrultusunda neler önerirsiniz?

EK:8

EK: 4 ARAŞTIRMAYA DAHİL OKULLAR LİSTESİ

SIRA NO	OKUL ADI – DÜZCE MERKEZ
1	Atatürk İlköğretim Okulu
2	Avni Akyol
3	Aziziye İ.Ö.O
4	Azmimilli İ.Ö.O
5	Beyciler İ.Ö.O
6	Bilgi İ.Ö.O
7	Cumhuriyet İ.Ö.O
8	Fatih İ.Ö.O
9	Gazi Mustafa Kemal İ.Ö.O
10	Hamidiye İ.Ö.O
11	Hikmet Akın İ.Ö.O
12	Hürriyet İ.Ö.O
13	İrfan Öztürk İ.Ö.O
14	İsmetpaşa İ.Ö.O
15	Işık İ.Ö.O
16	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O
17	Mustafa Kemal İ.Ö.O
18	Namık Kemal İ.Ö.O
19	Necmi Hoşver İ.Ö.O
20	Pakmaya İ.Ö.O
21	Rıza Malatyalı
22	Şht. Tğ. Uğur Altan İ.Ö.O
23	Uzumustafa İ.Ö.O
24	Yeşiltepe İ.Ö.O
25	Yeşil Düzce Eğt. Uyg. Ve İş Eğt. Merk.
26	Yenimahalle İ.Ö.O
27	Yunusemre İ.Ö.O
28	100. Yıl İ.Ö.O
29	19 Mayıs İ.Ö.O
30	23 Nisan İ.Ö.O
SIRA NO	OKUL ADI – AKÇAĞKOCA MERKEZ
31	Atatürk İ.Ö.O
32	Mustafa Açıkalın İ.Ö.O
33	Cumhuriyet İ.Ö.O
34	Esentepe İ.Ö.O

- 35 Gönül Yavuz İ.Ö.O
 36 Hamiyet Sevil İ.Ö.O
 37 Orhangazi İ.Ö.O

SIRA NO OKUL ADI – CUMAYERİ MERKEZ

- 38 Çağdaş Yaşam İ.Ö.O
 39 Mehmet Metin İ.Ö.O
 40 Pakmaya Nimet Pısak.Ö.O
 41 Cumayeri Ordulukaradere Y.İ.B.O
-

SIRA NO OKUL ADI – ÇİLİMLİ MERKEZ

- 42 İbrahim Hoşver İ.Ö.O
 43 Şerefîye İ.Ö.O
-

SIRA NO OKUL ADI – GÖLYAKA MERKEZ

- 44 Hacısüleymanbey Yeni Yaşam İ.Ö.O
 45 Atatürk İ.Ö.O
 46 Yunusemre İ.Ö.O
 47 Ş. Er Ercan Eker İ.Ö.O
 48 Yazıpınar İ.Ö.O
-

SIRA NO OKUL ADI – GÜMÜŞOVA MERKEZ

- 49 Fatih İ.Ö.O
 50 Gümüşova İ.Ö.O
-

SIRA NO OKUL ADI – KAYNAŞLI MERKEZ

- 51 Atatürk İ.Ö.O
 52 Cumhuriyet İ.Ö.O
 53 Kaynaşlı İ.Ö.O
 54 Anadolu Kalkınma Vakfı İ.Ö.O
 55 Kumluca İ.Ö.O
-

SIRA NO OKUL ADI – YIĞILCA MERKEZ

- 51 Orhangazi Y.İ.B.O
-

EK 9**ÖZGEÇMİŞ**

Ayhan DİREK, 1963 yılında Düzce Akçakoca 'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Kdz. Ereğli'de tamamladı. Yüksek öğrenimini Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde tamamlayan DİREK, 1992 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmaktadır. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü'nde Kamu Yönetimi, Yönetim Bilimleri alanında yüksek lisans yapan Ayhan DİREK'in Ulusal Eğitim Bilimleri Kongreleri'nde kabul edilmiş ve sunulmuş bildirileri mevcuttur. Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatında çeşitli görevlerde bulunduktan sonra, Zonguldak ili, Karadeniz Ereğli İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü olarak görev yapan Ayhan DİREK, evli ve iki çocuk babasıdır.