

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ
EĞİTİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(Mudurnu Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Ali KARACA

Danışman
Doç. Dr. Raşit ÖZEN

BOLU
2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Ali KARACA'ya ait olan “**İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri**” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Üye : Prof. Dr. Ali GÜLER

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Raşit ÖZEN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER

Enstitü Müdürü

ABSTRACT**PRIMARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ABOUT IN SERVICE
TRAINING PROGRAMS
(Mudurnu Case)****Ali KARACA****Master Degree Thesis****Department of Educational Sciences****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Raşit ÖZEN****June 2010, xxi + 168 Pages**

The aim of this study is to examine the opinions of primary school teachers about in service training programs in Mudurnu, district of Bolu.

This study covers all primary schools in Mudurnu, district of Bolu in 2008-2009 academic year. It was determined that 105 teachers worked in all primary school in Mudurnu, district of Bolu. In this study, to examine the opinions of primary school teachers about in-service training programs the questionnaire developed by Uçar (2006) about the opinions of the administrators and the teachers working in primary schools concerning in-service training practices of the Ministry of National Education was used. Because this questionnaire was applied to teachers, the concepts of “administrator” were excluded in the questionnaire.

In this study, descriptive research method was used, and the data of this study was analyzed with SPSS 16.0 version (Statistical Package for the Social Sciences). In the process of data analysis, frequencies, percentages, arithmetic mean, standard deviation, t-test, one way Anova, and Scheffe test were used to be based on the

purpose of this study. Among the variants, a 0.05 meaningfulness level is considered to determine if there is a certain difference or not.

In the consequence of this study, generally the opinions of the teachers who work in primary schools in Mudurnu, district of Bolu about in-service training are as follows.

In the terms of responses given questionnaire items regarding the necessity of in-service training on the first item saying “An institution always provides the staff with in-service training”, the participants fairly agreed with the mean score of 3.48.

In terms of responses given questionnaire items regarding the necessity of in-service training, on the fourth item saying “Improvements on science and technology force teachers to take in-service training” the participants fairly agreed with the mean score of $\bar{x}=4.08$.

In terms of responses given questionnaire items regarding accession willingness of participations in-service training on the ninth, item saying “I willingly take part in-service training” the participants fairly agreed with the mean score of $\bar{x}=3.44$.

In terms of responses given questionnaire items regarding accession willingness of participations in-service training on the tenth, item saying “I take part in-service training as I believe that it will improve my knowledge” the participants fairly agreed with the mean score of $\bar{x}=3.74$.

In terms of responses given questionnaire items regarding effectiveness of in-service training on the twelfth, item saying “In service training activities are carried out in the times convenient to participants” the participants fairly agreed with the mean score of $\bar{x}=2.56$.

In terms of responses given questionnaire items regarding effectiveness of in-service training on the sixteenth, item saying “In service training activities are carried out (in the physical environment) that is proper to the program” the participants fairly agreed with the mean score of $\bar{x}=3.74$.

In terms of responses given questionnaire items to problems of in-service training on the twenty fourth, item saying “The instructors who are going to take the

responsibility of in-service training are not opted out among the experts in their study areas.

In terms of responses given questionnaire items to problems of in-service training on the twenty sixth, item saying “There is no effective and regular in-service training education politics for teachers” the participants fairly agreed with the mean score of $\bar{x}=3.48$.

Key Words: In-Service Training, Primary School Teachers

ÖZET
İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİM
PROGRAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(Mudurnu Örneği)

Ali KARACA

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Raşit ÖZEN

Haziran 2010, xxi + 168 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Bolu ilinin Mudurnu ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları ile ilgili görüşlerini almaktır.

Araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Mudurnu ilçesinde bulunan tüm ilköğretim okullarını kapsamaktadır. Bu kapsamda ilçedeki ilköğretim okullarında toplam 105 öğretmenin görev yaptığı tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla Uçar (2005) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. Anket yalnızca öğretmenlere uygulandığından anketten yönetici ibareleri çıkarılmıştır. Katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemek üzere “Kişisel Bilgi Formu” anketi kullanılmıştır.

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış olup, elde edilen nicel veriler SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araştırmanın amacına bağlı olarak; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) ve Scheffe testinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespitinde 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda Bolu ili Mudurnu ilçesi ilköğretim okullarında görev

yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları hakkında görüşleri genel olarak şöyledir.

Hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna verilen cevaplar yönünden en düşük katılımın gerçekleştiği 1. maddede katılımcıların “Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitim ile sağlar” ifadesine $\bar{x}=3.48$ ortalama ile “oldukça” katıldıkları görülmüştür.

Hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna verilen cevaplar yönünden en yüksek katılımın gerçekleştiği 4. maddeye öğretmenlerin “Bilimsel, teknolojik alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar” ifadesine $\bar{x}=4.08$ ortalama ile “oldukça” katıldıkları görülmüştür.

Hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna verilen cevaplar yönünden en düşük katılımın gerçekleştiği 9. maddede öğretmenlerin “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılırım” ifadesine $\bar{x}=3.44$ ortalama ile “oldukça” katıldıkları görülmüştür.

Hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna verilen cevaplar yönünden en yüksek katılımın gerçekleştiği “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılırım” ifadesini oluşturan 10. maddeye ise öğretmenlerin $\bar{x}=3.74$ ortalama ile “oldukça” katıldıkları görülmüştür.

Hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna verilen cevaplar yönünden en düşük katılımın gerçekleştiği 12. maddede katılımcıların “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır” ifadesine $\bar{x}=2.56$ ortalama ile “çok az” katıldıkları görülmüştür.

Hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna verilen cevaplar yönünden en yüksek katılımın gerçekleştiği 16. maddede katılımcıların “Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir” ifadesine $\bar{x}=3.74$ ortalama ile “biraz” katıldıkları görülmüştür.

Hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna verilen cevaplar yönünden en düşük katılımın gerçekleştiği 24. maddede katılımcıların “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir” ifadesine $\bar{x}=3.09$ ortalama ile “biraz” katıldıkları

görülmüştür.

Hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna verilen cevaplar yönünden en yüksek katılımın gerçekleştiği 26. maddede katılımcıların “Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır” ifadesine $\bar{x}=3.48$ ortalama ile “oldukça” katıldıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hizmet İçi Eğitim, İlköğretim Öğretmenleri

Annem, Babam ve Kardeşime

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her bölümünde bana gerek görüşlerini, gerekse yapıcı yönde değerli eleştirilerini esirgemeyen sayın danışmanım Doç. Dr. Raşit ÖZEN'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırma süresince yardımlarını esirgemeyen ve yönlendirmelerde bulunan Prof. Dr. Ali GÜLER'e, Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ'a, Doç. Dr. Zeki ARSAL'a, Yrd. Doç. Dr. Meriç TUNCEL'e, Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na ve Yrd. Doç. Bayram BIÇAK'a teşekkür ederim.

Beni bu yaşıma kadar büyüten, her türlü manevi ve maddi yardımlarını esirgemeyen, hayatımda en değerli yere sahip olan annem, babam ve kardeşime sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KAPAK	i
ONAY SAYFASI	ii
ABSTRACT	iii
ÖZET	iv
İTHAF	ix
TEŞEKKÜR	x
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xx
KISALTMALAR	xxi

BÖLÜM I

1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Problem Cümlesi.....	6
1.4. Alt Problemler.....	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	8
1.6. Sayıtlılar.....	9
1.7. Sınırlılıklar	9
1.8. Tanımlar	10

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temel ve İlgili Araştırmalar	12
2.1. Kuramsal Temeller	12
2.1.1. Hizmet İçi Eğitimin Tanımı	12

2.1.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları	14
2.1.3. Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri	17
2.1.4. Hizmet İçi Eğitimi Gerektiren Nedenler	18
2.1.5. Hizmet İçi Eğitimin Türleri	25
2.1.6. Hizmet İçi Eğitimin Yararları	26
2.1.7. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları	29
2.1.8. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Aşamaları	32
2.1.8.1. Hizmet İçi Eğitim Programlarında İhtiyaç Saptama (Belirleme) Aşaması	32
2.1.8.2. Hizmet İçi Eğitim Programlarında Planlama Aşaması	35
2.1.8.3. Hizmet İçi Eğitim Programlarında Uygulama Aşaması	37
2.1.8.4. Hizmet İçi Eğitim Programlarında Değerlendirme Aşaması	40
2.1.9. Hizmet İçi Eğitimin Etkililiği	44
2.1.10. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim	47
2.1.10.1. Hizmet İçi Eğitimin Yasal Boyutları	49
2.1.10.2. Türkiye’de Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Programlarında Karşılaşılan Sorunlar	50
2.1.10.2.1.Ekonomik Sorunlar	50
2.1.10.2.2.Nicelik Sorunu	51
2.1.10.2.3. Katılımcılardan Kaynaklanan Sorunlar	53
2.1.10.2.4. Yöneticilerden Kaynaklanan Sorunlar	58
2.1.10.2.5. Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görevli ğretim Elemanlarından Kaynaklanan Sorunlar	59
2.1.10.2.6. Program Geliştirme Sürecinden Kaynaklanan Sorunlar	61
2.1.11. Yaşam Boyu ğrenme ve Hizmet İçi Eğitim	63
2.1.12. Yetişkin Eğitimi ve Hizmet İçi Eğitim	66
2.2. İlgili Araştırmalar	74

BÖLÜM III

3. Yöntem	80
3.1. Araştırma Modeli	80
3.2. Evren	80
3.3. Verilerin Toplanması	81
3.4. Verilerin Analizi	83

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar	85
4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular	85
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	87
4.2.1.1. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	87
4.2.1.2. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	89
4.2.1.3. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	90
4.2.1.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgu ve Yorumlar	93
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	95
4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Bulgular	95
4.2.2.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Bulgular	96
4.2.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Bulgular	98
4.2.2.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı	

Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının	
Gerekliliğine İlişkin Bulgular	100
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	103
4.2.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Bulgular	103
4.2.3.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Bulgular	104
4.2.3.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Bulgular	105
4.2.3.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı	
Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına	
Katılma İstekliliğine İlişkin Bulgular	106
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	108
4.2.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bulgular	108
4.2.4.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bulgular	110
4.2.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bulgular	112
4.2.4.4. Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılma Sayısı	
Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının	
Etkililiğine İlişkin Bulgular	114
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	116
4.2.5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular ...	116
4.2.5.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında	
Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular	118
4.2.5.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular ...	118

4.2.5.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı	
Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında	
Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular	120

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Tartışma	122
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	122
5.1.1. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Sonuçlar	122
5.1.2. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine	
İlişkin Sonuçlar	123
5.1.3. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Sonuçlar ...	125
5.1.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara	
İlişkin Sonuçlar	127
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	130
5.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Sonuçlar	130
5.2.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının	
Gerekliliğine İlişkin Sonuçlar	130
5.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Sonuçlar	131
5.2.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine	
Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin	
Sonuçlar	131
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	135
5.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına	
Katılma İstekliliğine İlişkin Sonuçlar	135
5.3.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına	
Katılma İstekliliğine İlişkin Sonuçlar	135

5.3.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Sonuçlar	136
5.3.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine	
Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine	
İlişkin Sonuçlar	136
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	138
5.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının	
Etkililiğine İlişkin Sonuçlar	138
5.4.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının	
Etkililiğine İlişkin Sonuçlar	139
5.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Sonuçlar	140
5.4.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine	
Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin	
Sonuçlar	140
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	147
5.5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında	
Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar	147
5.5.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında	
Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar	147
5.5.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim	
Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar	148
5.5.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine	
Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara	
İlişkin Sonuçlar	148

BÖLÜM VI

6. Öneriler	152
6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	153
KAYNAKÇA	154
EKLER	164
EK-1: İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri Adlı Anketi Kullanma İzni	164
EK-2: Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan İzin Yazısı	165
EK-3: Kişisel Bilgi Formu	166
EK-4: İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Anketi	167
ÖZGEÇMİŞ	168

TABLOLAR DİZİNİ

sayfa

Tablo 1- Araştırmaya Katılan Okullar ve Okullardaki Öğretmen Sayıları	81
Tablo 2- Okullara Göre Öğretmenlere Gönderilen ve Dönen Anket Sayıları ve Oranları ...	82
Tablo 3- Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	85
Tablo 4- Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular	87
Tablo 5- Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular	89
Tablo 6- Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Boyutuna İlişkin Bulgular	91
Tablo 7- Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Bulgular	94
Tablo 8- Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular	96
Tablo 9- Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular	97
Tablo 10- Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular	99
Tablo 11- Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular	102
Tablo 12- Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular	103
Tablo 13- Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular	105
Tablo 14- Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular	106
Tablo 15- Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular	107
Tablo 16- Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Boyutuna İlişkin Bulgular	109

Tablo 17: Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiği	
Boyutuna İlişkin Bulgular	111
Tablo 18 : Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının	
Etkililiği Boyutuna İlişkin Bulgular	113
Tablo 19: Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre	
Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Boyutuna İlişkin Bulgular	114
Tablo 20: Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan	
Sorunlar Boyutuna İlişkin Bulgular	117
Tablo 21: Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan	
Sorunlar Boyutuna İlişkin Bulgular	118
Tablo 22: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında	
Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Bulgular	119
Tablo 23: Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre	
Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin	
Bulgular	121

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1- Hizmet İçi Eğitim Programlarında İhtiyaç Saptama Aşamaları	33
--	----

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
bkz.	: Bakınız
HİE:	: Hizmet İçi Eğitim
N	: Kişi Sayısı
F	: Frekans
%	: Yüzde
sd	: Serbestlik Derecesi
ss	: Standart Sapma
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
p	: Anlamlılık Düzeyi

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan, şüphesiz sürekli öğrenen bir varlıktır. Dünyada gün geçtikçe sürekli öğrenen topluma doğru bir gidiş söz konusudur. Öğrenen toplumlar sürekli bir değişim ve gelişim gösterdiğinden, bu toplumlar her zaman gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerden daha ileride bulunmaktadır. Toplumun kendini geliştirmesi, bireylerin kendilerini geliştirmeleri ile başlar. Bu gelişim ve değişim de eğitim ile olur.

Eğitim kuşkusuz insanlık tarihinden bu yana süregelen bir olgudur. Eskiden daha çok informal yollarla yapılan eğitim hizmetleri, günümüzde özellikle okullarla birlikte formal bir yapı içerisine girmiştir. Literatürde eğitimin farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Bunlardan birkaçı şu şekilde sıralanabilir:

- Bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir (Erden, 2007).

- Bilhan (1991)'a göre; her kuşağın kendisini izleyecek olanlara o güne dek ulaşılmış gelişme aşamasını korumak ve mümkünse yükseltmek niteliğini kazandırma amacıyla verdiği kültürdür (Akt:Güler, 1997).

- Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972).

Günümüzde kamu kurumları ve özel kurumlarda nitelikli ve kendini sürekli geliştiren, bir ömür boyu sürekli öğrenci olarak kalabilen çalışanlar aranmaktadır. Özellikle özel kurumlar bu kriterleri taşıyan iş görenlerle çalışma ihtiyacı hissetmektedirler. OECD ülkelerinde, her yıl yaklaşık %18 oranında işçi işini kaybetmekte ve işini koruyabilmek için daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duymaktadır. Yapılması gereken; bireylerin her bilgi ve beceri birikimini yenilemesidir. Kilit cümle “Yaşam Boyu Öğrenme”dir. Bireyin sürekli öğrenmeye açık olması için öğrenme heyecanını hissetmesi gerekmektedir. Öğrenmeye isteklilik, okul yıllarında alınan eğitimle edinilir (Çolakoğlu, 2002). Bu sebepten dolayı çalışanlar; hem kurumun hem de kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sürekli olarak öğrenmek ve kendini yetiştirmek zorundadırlar. Bunun temeli daha hizmet öncesi eğitimin ilk yıllarında şekillenmeye başlar.

Son yıllarda özellikle Avrupa’da ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkileyen “yaşam boyu öğrenme” kavramı da öğrenmenin yalnızca örgün eğitimle sınırlı kalmadığını, yaygın eğitim yoluyla da bir ömür boyu devam edebileceğini göstermiştir. Günümüz bilgi toplumlarında, bilgideki değişim çok hızlı olduğu için özellikle yaygın ve yaşam boyu sürekli eğitim giderek önem kazanmaktadır (Erden, 2007). Bu açıdan konuya bakıldığında, yaşam boyu öğrenmeyi; bir ömür boyu sürmesi gereken bir zorunluluk ve eski bilgilerin de zamanla geçerliliğini yitirmesiyle birlikte öğrenenlerin kendini yenilemek zorunda kaldığı bir süreç olarak görmemiz mümkündür. Yaşam boyu eğitim, yaşam boyu öğrenme, yaşam boyunca tümleşik öğrenme, sürekli öğrenim, sürekli eğitim terimleri ile eş anlamlı düşünülebilir. Bu terimlerin kaynağı, eğitimin çocukluktan başlayan sürekli eğitim fırsatının başlangıç evresiyle sınırlandırılmış ilk ve son deneyim olmadığı, aksine ömür boyunca süren bir deneyim olması gerektiğidir (Celep, 2003).

Bu kapsamda öğretmenlerin kurumun amaçlarını ve kendi kişisel yeteneklerini üst düzeye çıkaracak bir takım etkinliklere ihtiyacı vardır. Bunun için

öğretmenlerin bir takım eksikliklerini giderebilecek aktiviteler mevcuttur. 1925-1928 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı yapmış olan Mustafa Necati, “Okuttuğundan çok, okumayan bir öğretmen çabuk yıpranır, ihtiyarlar ve bezginlik getirir. Araştırmaya, incelemeye düşkün ak saçlı bir öğretmen, devamlı genç ve dinçtir.” diyerek, öğretmenin kendini geliştiren ve geliştirmeyen öğretmen arasındaki farkı ortaya koymuştur (Tekışık, 2000). Kendini geliştiren ve geliştirmeyen öğretmenlerin bir arada bulunduğu bir kurumda, gerek kurum içi, gerekse kurum dışı ilişkilerinde ortak bir noktaya varmaları oldukça güç gözükmemektedir. Hizmet içi eğitim ihtiyacı bir işte çalışan kişi için, işin yerine getirilmesinde, bilgi, beceri, tutum ve davranış bakımından duyulan eksiklik ya da gereklilik sonucu önem kazanmıştır. Bunun yanında, hizmet öncesinde öğrenilen birtakım eksik bilgi ve davranışlar, çalışma yaşamında birey ve örgütleri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuzlukları gidermek için, hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Gül, 2000).

Bir işletme, varlığını devam ettirebilmek için iş görenini amaçlarına uygun olarak yetiştirmek zorundadır. Mesleğinde yeterli olan çalışanın, yeterli olmayan meslektaşlarından rahatsız olduğu, moralinin bozulduğu ve çalışma şevkinin kırıldığı bilinmektedir. İşe alınan iş gören kadrosunun seçimi her zaman isabetli olmamakta veya hizmet öncesi eğitimle alınan bilgiler iş ortamında yetersiz olmaktadır. Hem yetersiz işvereni yeterli hale getirmek, hem de bilimselliğe önem veren iş görenin yetersiz uygulamadan dolayı içine düştüğü yılgınlığı gidermek hizmet içi eğitimle gidermek mümkün olmaktadır (Öztürk ve Sancak, 2007). Hizmet öncesi eğitimden yeni çıkmış bir yetişkin ile uzun yıllar hizmet içerisinde görev yapmış yetişkin arasında kültür çatışması durumu gözlenebilir. Bu durumu geride bırakmanın en önemli yollarından biri de her iki yetişkin grubuna da hizmet-içi eğitim yoluyla verilebilecek nitelikli bir eğitimidir. Aynı ortamlarda birlikte eğitim gören yetişkinler, birlikte fikir alışverişinde bulunabilir. Bu durum birçok yönden olumlu gelişmeleri beraberinde getirir. Hizmet içi eğitim programları, çalışanların arasında koordinasyonu sağlar ve okulun ortak hedeflerine ulaşmada birlikte hareket edebilme yeteneğini geliştirir.

Günümüzde bilim, teknoloji, ekonomi ve diğer alanlarda meydana gelen hızlı değişmelerin sonucunda bireyler mesleklerini icra ederlerken, kendilerini hem mesleklerinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlar bakımından hem de bireysel olarak geliştirmeleri ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Özen, 2004). Programın ve sistemin amaçlarını ve bununla birlikte bireyin kendi amaçlarını gerçekleştirecek eğitim, yalnızca hizmet öncesi verilen eğitimle sağlanamaz. Öğretmenlerin yaşam boyu eğitimine büyük ölçüde katkı sağlayan etkinliklerden birisi de hizmet içi eğitim uygulamalarıdır. Eğitim-öğretime son yıllarda giren yeni yönelimler, teknolojik araç gereçler, konu alanındaki değişimler vb öğretmenleri son derece kendini geliştirmeye zorlamıştır. Bu değişmelerin ve gelişmelerin bir başka sonucu olarak çeşitli konu alanlarındaki bilginin kısa zaman dilimleri içerisinde güncelliğini ve geçerliliğini yitirmesi neticesinde bireyin yeniden eğitim alması, kendisini mesleğinin gerektirdiği bilgi bakımından yenilerken, kendisinin aynı zamanda mesleğinin gerektirdiği yeni becerileri, davranışları ve tutumları da edinmesini gerekli kılmaktadır. Bu sebeplerden dolayı diğer mesleklerde olduğu gibi günümüz öğretmenlerinin de kendilerini sürekli olarak yenilemeleri ve geliştirmeleri bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (Özen, 2004). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin bu yeniliklere ayak uydurabilmesi için belli bir eğitim sürecinden geçirilmesi de zorunluluk haline gelmiştir.

Hızlı değişme, gelişme ve yenilenmenin gereği ve temelinde, sürekli bir süreç olarak karşımıza eğitim çıkmaktadır. Toplumsal hayatta eğitimin temel ögesi ise insan unsuru olmaktadır. Ancak, sadece, eğitim yoluyla insan ve toplumları bir değişim süreci içine sokmak mümkündür. Yani, değişim, gelişim ve yenilenme için gerekli olan; bilgi, beceri, deneyim ve yeteneğin temelinde eğitim etkeni yatmaktadır (Çevikbaş, 2002). Dolayısıyla toplumlarda istenilen düzeyde bir değişiklik yaratmak için, mümkün olduğunca eğitim etkinliklerine son derece önem verilmesi kaçınılmaz bir hal almıştır. Bu sebeple toplumlar, hem örgün hem de yaygın eğitim ile birlikte geliştirilmelidir. Özellikle yaygın eğitim kapsamında bulunan hizmet içi eğitim etkinlikleri, çalışan personeli kurum yararına yönelik istenilen düzeye ulaştıracağı gibi, kendi kişisel gelişimi için de son derece önemli olarak gözükmektedir.

Hizmet içi eğitim ülkemizde ve dünyada yıllardır süregelen bir olgudur. Hizmet içi eğitimin tanımı genel olarak şu şekilde yapılabilir: “Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir” (Taymaz, 1997). Bu tanımdan da yola çıkarak hizmet içi eğitim, örgün eğitimden ayrılan ve iş yaşamına adım atmış olan kişilere, kurumun etkililiğini arttırmak üzere verilen bir eğitim olduğu söylenebilir.

Gelişmiş toplumlar ilerlemenin, bilgiyle ve bilginin hayata yansmasıyla olabileceğinin farkına varmışlardır. Bilimsel ve teknolojik gelişmenin hızı, bilgi birikiminin iki katına yükselme süresiyle ölçülmektedir. 1850 yılına kadar bu süre yüz yıl idi. Bunun anlamı sözgelimi 1850 yılındaki bilgi birikiminin 1750'deki birikimin iki katı olduğudur. Bu süre 1960-70 arasında beş yıla inmiştir. Bu süre 90'lı yıllarda yaklaşık üç buçuk yıl olduğuna göre, 2000'li yıllarda iki hatta bir yıla düşecektir (Kale, 2003). Bilginin ikiye katlanma hızının bu denli artış gösterdiği günümüzde, yeni bilgiye ihtiyaç duyan personelin de eğitimi çok önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra ABD'de yapılan bir araştırmada, yüksek öğretimde edinilen bilgilerin yarısının altı yıl içinde geçerliliğini yitirdiği saptanmıştır. Büyük bir ivme göstererek hızla ilerleyen teknolojiye ayak uydurabilmek için, bütün dünyada devamlı eğitim, yaşam boyu eğitim deyimleri ile belirtilen üniversite sonrası eğitim, her alan için adım adım ve giderek artan bir hızla kurumsallaşmaktadır (Saban, 2000).

Eğitim öğretim başta olmak üzere, kamu ve özel tüm sektörlerde çalışanların, örgün eğitim sürecinde aldıkları eğitimin, bilginin hızını olağanüstü bir şekilde arttırdığı günümüzde yeterli olması mümkün değildir. Bilim ve teknolojiye, toplumların yapısında hızlı ve sürekli değişimler olmakta ve eğitim sistemleri çevrelerine yabancılaşmakta, okullar değişimlere uyum sağlayamamaktadır. Üstelik yeni kuşaklara, çocukluk ve ergenlik dönemlerinin belirli bir süresinde kazandırılan ve söz konusu değişimlerin de gerisinde kalan bilgi, beceri ve tutumların onlara yaşamları boyunca yeteceği sanılmaktadır (Celep, 2003).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine, ilgili kurum ve kişiler tarafından son derece önem verilmelidir. Kendisiyle ilgilenildiğini hisseden öğretmen, bir takım sorumluluklar üstlenebilir ve ancak bu durumda hizmet içi eğitim süreci sonrası öğretmenden verim beklenilebilir. Hizmet içi eğitim programlarını düzenleyen kişi ve kurumlar, bu tür programların gerekliliğine inanmaz ve sadece bir formaliteden ibaret olarak görürlerse, bu tür uygulamaların etkili ve verimli olmasından söz etmek güç olabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Bolu ili Mudurnu ilçe merkezi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.3. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin;

- a) Hizmet içi eğitimin uygulamalarının gerekliliği,
- b) Hizmet içi eğitimin uygulamalarına katılma istekliliği,

- c) Hizmet içi eğitimin uygulamalarının etkililiği,
- d) Hizmet içi eğitimin uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği konusundaki görüşleri ile;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Branşları,
- c) Mesleki kıdemleri,
- d) Hizmet içi eğitim programlarına katılma sayısı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği konusundaki görüşleri ile;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Branşları,
- c) Mesleki kıdemleri,
- d) Hizmet içi eğitim programlarına katılma sayısı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği konusundaki görüşleri ile;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Branşları,
- c) Mesleki kıdemleri,
- d) Hizmet içi eğitim programlarına katılma sayısı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile;

- a) Cinsiyetleri,
- b) Branşları,
- c) Mesleki kıdemleri,
- d) Hizmet içi eğitim programlarına katılma sayısı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde yürütebilmelerinde deneyim önemli olmakla birlikte, tek başına yeterli değildir. Kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin şahsi çabalarının mesleki gelişimi sağlamada her zaman yeterli olmadığı bilinmektedir (Richert, 1991). Öğretmenler deneyimin yanı sıra, kurumunun amaçları doğrultusunda kendini geliştirmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda daha çok, görevine uzun süredir devam eden öğretmenlerin hizmet içi eğitime olumlu bakması son derece önemli görünmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılımı kendi tercihlerinden daha çok, ihtiyaç analizi yapılmadan; ilgi, kabiliyet ve tercihleri göz önüne alınmadan yapılmaktadır. Çevikbaş (2002)'a göre, hizmet içi eğitim türlerinin uygulanışı, hizmet gereklerinden çok, yasaların zorlayıcı gücüne bağlı olarak uygulanma olanağı bulmaktadır. Hizmet içi eğitim etkinlikleri, kamu kuruluşlarında diğer etkinliklerin yanında, ikinci ve arka planda bir etkinlik ya da bir formalitenin yerine getirilmesi anlamında uygulanma imkanı bulmaktadır.

Etkili bir hizmet öncesi eğitim, sürecin iyi bir başlangıç noktası, tüm meslek yaşamına ve yetkinleşmeyi içeren etkili bir hizmet içi eğitim ise, sürecin başarıyla gerçekleştirilmesidir (Erçetin,2005). Hizmet içi eğitim programlarının gerek

planlama, gerek uygulama, gerekse değerlendirme aşamalarında yapılabilecek tüm etkinliklerin temel amacı, etkili hizmet içi eğitim programları oluşturmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için öncelikli olarak mevcut durumların doğru bir şekilde saptanması ve bu mevcut durumlara ilişkin olarak yapılacak planlama sürecinin etkililiği, hizmet içi eğitim programı geliştirmede son derece önemlidir.

Araştırma ile hizmet öncesi eğitim sonrası öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimin etkililiği, gerekliliği, hizmet içi eğitim alma isteği ve karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve bu görüşler ışığında geliştirilen hizmet içi eğitim programlarına yönelik olarak yapılabilecek katkıların neler olabileceği açısından araştırma önem taşımaktadır.

1.6. Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenler kendilerine yöneltilen anket maddelerine samimiyet ile cevaplamışlardır.
2. Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.
3. Örneklem grubuna alınan okullar yeterli çeşitlilik ve çoğunluktadır.
4. Seçilen araştırma yöntemi bu araştırma için geçerli ve güveniliridir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2008-2009 eğitim öğretim yılında Bolu ili Mudurnu ilçe merkezi ve köylerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Veri toplama aracı (anket) açısından toplam 26 soru ile sınırlıdır.
3. Araştırma ulaşılabilen literatür ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Araştırmada sıkça kullanılan bazı kavramların tanımları aşağıda belirtilmiştir:

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklik oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972).

Hizmete girerken veya hizmete girdikten sonra verilen ve görevlerin yerine getirilmesine yönelik özgül nitelikteki hazırlıklardır (Çevikbaş, 2002).

Hizmet Öncesi Eğitim: Örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenenin tek sorumluluğu okuduğu kurumdan başarı ile mezun olmaktır. Bu öğrenenlerden bir hizmet beklenmediği için bu dönemde öğrenenlere verilen eğitime denir (Küçükahmet, 2008).

Hizmet İçi Eğitim: Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997).

Hizmet içi eğitim, kişiye işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesidir (Can ve diğerleri, 1995).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir (Varış,1994).

Yaygın Eğitim: Örgün eğitim sistemi dışında planlı, programlı ve sistemli olarak yürütölen bir eğitimidir (Güneş,1996).

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temel ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde genel olarak; hizmet içi eğitimin tanımı, amaçları, ilkeleri, nedenleri, türleri, yararları, sınırlılıkları, etkililiği, yasal boyutları, Türkiye’de hizmet içi eğitimin tarihi, Türkiye’de hizmet içi eğitimin sorunları, hizmet içi eğitim programının aşamaları, hizmet içi eğitim ve teknoloji, yaşam boyu öğrenme ve hizmet içi eğitim, androgoji ve hizmet içi eğitim, yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitim, yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Hizmet İçi Eğitimin Tanımı

Son yıllarda sürekli olarak gelişen ve değişen bilginin her ortamı etkilediği gibi, eğitim ortamını da etkilemiştir. Bu etkileşimden diğer sistemler gibi, eğitimin sisteminin de etkilenmemesi kaçınılmazdır. Yenilikleri yakalamak zaman içerisinde daha da bilgiyi arttırmak ve uygun ortamda kullanmakla mümkündür. Çalışanlar için yenilikleri takip edebilmenin önemli bir yolu da hizmet içi eğitim programlarıdır.

Hizmet içi eğitimin literatürde farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Kalkandelen (1979)’e göre hizmet içi eğitim; bir meslek elemanının mesleğine aday veya asil olarak girişinden, çeşitli nedenlerle işinden ayrılana kadar geçen sürede bilgi, beceri, davranışlarında değişiklik yapmaya yönelik etkinliklerinin tümü olarak tanımlanmaktadır.

Hizmet içi eğitim; özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz,1997).

Aytaç (2000)'a göre hizmet içi eğitimin daha kapsamlı bir tanımı şöyle yapılabilir; üretim ve hizmette etkililiğin, verimin, kalitenin yükseltilmesi, ürünün üretimi ve tüketimi sürecinde meydana gelebilecek hataların ve kazaların azaltılması, maliyetlerin düşürülmesi, satış ve hizmet sunumunda nitel ve nicel yönden gelişmenin sağlanması, karların yükseltilmesi, vergi gelirlerinin ve tasarruflarının artırılması amacıyla iş gücüne verilen temel meslek ve beceri eğitimi yanında iş görene çalışma hayatı süresince de bilgi, beceri, davranış ve verim düzeyini yükseltici, planlı eğitim etkinlikleridir. Bu tanımın özellikle kamu sektörü ve özel sektörde çalışan işçi merkez alınarak yapılan bir tanım olduğu söylenebilir. Tanımda geçen bazı niteliklerin eğitimle ilgili olduğu da söylenebilir.

Pehlivan (1997)'a göre ise hizmet içi eğitim; herhangi bir meslek sahibinin, mesleğe başladığı ilk günden mesleği bıraktığı güne kadar kendini mesleği için yetiştirmesi veya yetiştirilmesi sürecidir.

Literatürde geçen başka bir tanım ise; kamu görevlilerinin hizmete yatkınlığını sağlamak, verimliliklerini arttırmak ve gelecekteki görev ve sorumlulukları için yetiştirme amacıyla kurum içinde ya da kurum dışında, iş başında ya da iş dışında başvurulmuş eğitim etkinlikleridir (Tutum,1979).

OECD'nin hizmet içi eğitim ile ilgili olarak yapmış olduğu tanım ise şöyledir; hemen hemen her alanda (eğitim, sağlık, teknoloji, özel sektör, kamu kurum ve kuruluşlarındaki her türlü çalışma alanlarında, basın ve yayın organlarında vb.) çalışma yaşantısı içerisinde bulunan her türlü personele görev yaptıkları mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri için sağlanan eğitim olanaklarıdır (OECD,1998).

Kişinin hizmette bulunduğu sürece gördüğü eğitime hizmet içi eğitim denir. Kişinin bir hizmete girmesi, eğitiminin bittiği anlamına gelmemektedir. Aksine, eğitiminin değişik bir biçimde, hizmette iken de sürmesi anlamına gelmektedir (Küçükahmet,2008).

Dienya (1993)'ya göre, bugün öğretmen etkililiğinin devamı yönündeki hizmet içi eğitimin önemi hemen hemen tüm dünya tarafından kabul edilir ve hizmet içi eğitim, öğretmenleri yeni gelişmeler hakkında bilgilendiren ve onların becerilerini arttıran bir eğitim çeşidi olarak tanımlanır.

Smith (1984)'e göre ise, iş ya da hizmet uyumunu sağlamada yararlı olan, iş performansını geliştirmek için organize edilmiş aktiviteler olarak tanımlanır.

Hizmet içi eğitim ile ilgili yapılan tüm tanımların ortak özelliği; eğitimin sadece örgün eğitim süreciyle gerçekleştirildiği bir süreç olarak değil, hizmet boyunca meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmek için de yapılan bir etkinlik olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuca göre, hizmet içi eğitimin gerek kurumlar gerekse kişiler için yaşam boyunca gerekli öğrenme becerilerini kazandırdığı bir faaliyet olarak görmek mümkündür.

2.1.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları

Son dönemlerde yapılan araştırmalarda, sadece örgütün değil, insanın da bir takım ihtiyaçlara sahip olduğu ve insan boyutuna gerekli önemin verilmesi gerektiği; ancak bu ölçüde kurumun istenilen amaçlara ulaşabildiği görülmektedir. Taymaz (1997)'a göre, eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için kurum ve birey ihtiyaç ve beklentilerinin dengeli olarak karşılanması gerekir.

Hizmet içi eğitimin genel amaçları saptanırken şu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır: (Taymaz, 1997)

1. Hizmet içi eğitim amaçları, kurumun amaçları içinde yer almalı ve sistem amaçlarını bütünleştirmelidir.
2. Amaçlar, hizmet içi eğitim yolu ile kazandırılacak davranışları tanımlamalıdır.
3. Hizmet içi eğitim amaçları sağlanabilecek ortamla ulaşılabilecek nitelikte olmalıdır.
4. Hizmet içi eğitim amaçları, bireyin yeteneklerine uygun ve ilginç olmalıdır.
5. Hizmet içi eğitim amaçları, bireyin gereksinimlerini de kapsamalı ve karşılamalıdır.
6. Hizmet içi eğitimin amaçları, bireyin gereksinimleri ve kurumun hedefleri ile tutarlı ve dengeli olmalıdır.
7. Saptanan hizmet içi eğitim amaçları kendi içinde tutarlı olmalıdır.
8. Amaçlar hizmet içi eğitimin sonuç ve ürününü ortaya koymalıdır.
9. Amaçlar tanımlandığı davranışlar bakımından ölçülebilecek nitelikte olmalıdır.
10. Hizmet içi eğitimin amaçları, yenilik ve değişimlere göre geliştirilebilecek nitelikte olmalıdır.

Hizmet içi eğitimin amaçları ise şöyle sıralanabilir: (Canman, 1995)

1. Kamu görevlilerinin verimliliğini yükseltmek
2. Performansı için çalışanların güdülenmesini sağlamak
3. Eleman ihtiyacını örgüt içerisinde sağlamak amacıyla, personeli üst kadrolar için hazırlamak
4. Görevsel aksaklıklarını gidermek ve eksikliklerini tamamlamak
5. İş kazalarını ve işten kaynaklanan şikayetleri ve hataları azaltmak
6. Örgüte dinamizm ve saygınlık kazandırmak
7. Örgüt yapısını, dış çevreden gelen değişimlere karşı esnek hale getirmek
8. Kişiler ve bölümler arası iletişime katkıda bulunmak

9. Bakım ve onarım giderlerini azaltmak
10. İşe geç kalma ve devamsızlıkları azaltmak
11. Yönetimlerin denetim ve görev yüklerini azaltmak.

Diğer taraftan hizmet içi eğitim ve sürekli eğitimin amaçları şöyle sıralanabilir: (Ersoy ve Bulut, 1994)

1. Öğretmenlerin hizmet öncesinde edinemediği gerekli bilgi, beceri ve tutumları öğretmene kazandırmak
2. Görevli öğretmenin yeteneklerini istenilen yönde geliştirerek, bir üst veya yeni göreve hazırlamak
3. Öğrenme ve yetiştirme konusunda öğretmenin ilgisini arttırmak ve isteklendirmek
4. Mesleğe uyumunu sağlayarak, üretilen mal ve hizmetin nitelik ve verimini arttırmak
5. Kurumda iş güvenliğini sağlamak ve bulunduğu çevrede saygınlığını arttırmak
6. Öğretmenin kendine güven duygusunu geliştirmesine, görev, yetki ve sorumluluklarını bilmesine, iş çevresinde başarılı olmasına yardımcı olmaktır.

Bunun yanı sıra, Veenman ve diğerleri (1994)'ne göre hizmet içi eğitim özellikle öğretmenlere yönelik olarak üç amaca sahiptir. Bunlar:

1. Öğretmenlerin becerilerini yavaş yavaş geliştirmeye ve bilgilerini güncellemeye teşvik etmek.
2. Öğretmenlerin okullardaki uygulamalarını arttırmak.
3. Eğitim alanında yeni pedagojik gelişmeleri uygulamaktır.

Smith (1984)'e göre ise hizmet içi eğitimin amaçları genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

1. Üretimi arttırma
2. İşbirliğini ve kavramayı arttırma
3. Etkili bir hizmet verme fırsatını sağlama
4. Hizmet verenin iflasını azaltma
5. İsrafi önleme
6. Bilgi transferini hızlandırma
7. Fazla mesai ücretlerini düşürme
8. Hizmet dağılımının niteliğini geliştirme
9. Kaza oranını azaltma
10. Denetim yeteneğini geliştirme
11. İç iletişimi güçlendirme
12. Çalışanın memnuniyetini sağlama

2.1.3. Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri

Eğitim programlarının uygulanması sonunda sağlanacak başarının derecesi, program varlığının belirli nedenlere dayanma ve uygulanmasında ilkelere uyulma durumu ile yakından ilgilidir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinde şu ilkeler göz önünde bulundurulur: (Taymaz,1997)

1. Hizmet içi eğitimin amaçları saptanırken ve plan hazırlanırken kurumun amaç ve politikası göz önünde tutulur ve uygun olmasına önem verilir.
2. Hizmet içi eğitim programları hazırlanırken personelin eğitim ihtiyacı, öğrenim durumları, özgeçmişleri göz önüne alınır. Kurumun amaçları ile bireylerin beklentileri dengeli tutulur.
3. Hizmet içi eğitim programları, katılan personelin psikolojik ve sosyolojik gereksinmelere, sorunlarına ve amaçlarına uygun biçimde geliştirilir.
4. Hizmet içi eğitim programlarına katılan personel yetişkin insandır. Yaşları, deneyimleri, öğrenim alan ve seviyeleri farklılık gösterir. Nitelikleri göz

önünde bulundurularak küçük ve homojen guruplar oluşturulur.

5. Hizmet içi eğitim programları iş veya hizmetin gerektirdiği davranış değişikliği sağlayacak veya yeni davranışlar kazandırabilecek nitelikte hazırlanır ve uygulanır.
6. Kısa sürede uygulamalı olarak yürütülecek öğretim programları bireyleri hizmet içi eğitimin gerekliliğine ve yararına inandıracak ve kanıtlayacak şekilde düzenlenir.
7. Kurumda her alan ve kademedede çalışan personelin yetiştirilmesi için öğretim programları birey ve birimler arası ilişki ve işbirliğini sağlayacak şekilde düzenlenir.
8. Hazırlanan eğitim programları iş veya görevin gerektirdiği yeterlikleri kazandıracak şekilde kurum içinde veya dışında, iş başında veya iş dışında uygun yerde gerekli ortam sağlanarak uygulanır.
9. Hizmet içi eğitimde uygulanacak öğretim yöntemi, öğretim araçları, personelin durumu ve kurumdaki eğitim ortamı göz önünde tutularak saptanır.
10. Hizmet içi eğitim programlarına katılanları tanımak amacıyla ön, program uygulamasındaki eksiklikleri saptamak için ara, katılanların başarısı ve programın yararlılık derecesini belirlemek için son değerlendirmeler yapılır. Ayrıca programın yararlı olma derecesini saptamak üzere katılanların işlerine döndüklerinden üç veya altı ay sonra izleme değerlendirmesi yapılır.

2.1.4. Hizmet İçi Eğitimi Gerektiren Nedenler

Öğrenme genel olarak; yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme, doğum öncesi anne karnında başlayan, yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Uygulama süreci öncesi öğrenilecek bir takım teorik bilgiler, uygulama sürecinin etkililiğini artırır. Teorik

öğrenme sürecinin ardından ise yapılacak olan uygulama çalışmaları sonucu bir takım eksiklikler düzeltilerek, yaşamda uygulanabilir bilgi sistematik bir boyut kazanır. İşe ilk olarak öğrenme ile başlanmalıdır ve bu süreç yaşam boyu devam etmelidir.

Hızla değişen dünyamızda, bir eğitim kurumunun, ömür boyu yetecek bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumları bir defada vermesi mümkün görünmemektedir. Bu durum, eğitimin yönetim, yapı ve davranış boyutlarında değişimini gerekli kılmaktadır. İnsanın bilgi ve toplumla ilişkilerinin değişmesi sonucu, niteliklerinde de değişmeler olmuştur. Uzmanlık alanları çoğalmış, bilgi değişimi hızlanmıştır. Böylece okulun verdiği diplomalar pasaport mesabesinde kalmış görünmektedir. Eskiye bilgi, yaşlanan öğretmen, yetişen genç nüfus yenilenmeyi gerekli kılmaktadır (Çiftçi ve diğerleri, 2008). Bu yenilenme ile birlikte günümüzde ihtiyaçlar daha da arttığından, bu ihtiyaçları karşılayacak öğrenme etkinlikleri büyük ölçüde hizmet içi eğitim faaliyetleri ile sağlanmalıdır.

Hiç şüphesiz, her şeyi bilmek imkansız gözükmemektedir. Öğrenme sürecinde ilk olarak ihtiyaç duyulan bilgiye gereksinim duyulmaktadır. Bilgi tabanının hızla değiştiği bir zamanda okulların, mezunlarına yaşamları boyu yetecek bilgi donanımını kazandırması olanaksızdır.

Bunun yerine, öğrenenlerin yeni durumlara adapte olabilecek, ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenebilecek yeterlikte olmaları gerekmektedir. Değişikliklere uyum sağlama ve öğrenme kapasitesi, hangi meslekte olursa olsun, çalışanların en değerli özelliği haline gelmiştir (Özden,2008). Değişim özellikle çağımızda temel bir zorunluluk halini almıştır. Değişimi özümsemeyen, hedef haline getirmeyen toplumlar günümüzde “gelişmemiş” ya da “gelişmekte olan” ülkeler olarak adlandırılmaktadır.

Kurum ve kuruluşların belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için, kullandıkları kaynaklar içinde en önemlisinin insan ögesi olduğu konusunda hemen

herkes fikir birliği içinde bulunmaktadır. Ancak insanın diğer kaynakları kullanarak verimli çalışmasını sağlayan etkenlerin en önemlilerinden birisi, insanın yetiştirilmesinde yararlanılan hizmet içi eğitimidir (Çevikbaş, 2002). Verimlilik, az kaynakla, yüksek kalite ve ürün gerektirir. Eğitim ortamında çalışanın niteliği son derece önemlidir. Bulunduğu kurumun verimliliğini arttırmak için çalışanların, kendini istenilen düzeyde yetiştirmesi ve sürekli öğrenme güdüsüyle hareket etmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenler için hazırlanacak hizmet içi eğitim programları, eğitim kurumunun verimliliğini arttırmada önemli görölmektedir.

Ersoy ve Bulut (1994)'a göre, bilim teknolojideki hızlı gelişmeler, bir toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik alanlarında değışiklikleri; bu çerçevede, yeni bilgi, beceri, teknik ve araçları gündeme getirmekte; mal ve hizmet üreten tüm kişileri sürekli öğrenmeye ve yetkinleşmeye zorlamaktadır. Bu bağlamda, ülkelerin gereksinimi olan nicelik ve nitelikte insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu yüklenen öğretmenlerin iş yerlerinde daha verimli çalışmaları, gelişen ve değışen koşullara uygun daha etkin öğretim yöntemlerini kullanmaları için, yeniden ve sürekli eğitim görmeleri; böylece mesleklerinde yetkinleşmeleri gerekmektedir.

Hizmet öncesi eğitimde verilen eğitim, hizmet içinde yapılan uygulamalarla her zaman paralellik göstermemektedir. Nitekim öğretmen adaylarının lisans döneminde aldıkları öğretmenlik uygulamaları (staj) kapsamında, gözlem ağırlıklı olarak yapılan çalışmalar da, aday öğretmenler için yeterli olmamaktadır. Öğretmen adayları, göreve başladığı andan itibaren öğretmenlik mesleği hakkında deneyim kazandıkça süreci özümsemektedirler. Çevikbaş (2002)'a göre; kamu yönetiminin etkin ve verimli işleminin temelinde, kamu görevlilerinin değışen, gelişen ve yenilenen şartlara göre eğitilip yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun ise hizmet öncesi öğretim ve eğitimle sağlanması yeterli olmamaktadır. Çünkü hizmet öncesi genel öğrenim kurumlarında verilen bilgiler genel kültür içerikli olup, genellikle hizmete yönelik değildir. Bu nedenle, ancak kamu görevlileri hizmete başladıktan sonra, hizmet gereklerine uygun bilgi, beceri ve davranışlar hizmet içinde hizmet içi eğitim ile kazandırılmaktadır.

Ülkemizde verilen eğitimin kuramsal boyutta ağırlık kazanması, hizmet öncesi eğitimin temel eksikliklerinden birini oluşturmaktadır. Bu nedenle hizmet içinde göreve başlayan çalışan birçok sorunla karşı karşıya gelebilmektedir. Bu durum hiç kuşkusuz hizmet içi eğitimi zorunlu kılmaktadır. Eratalay ve Erdoğan (2006)'a göre her biri göreve başlamadan önce farklı bir eğitim sürecinden geçen ve öğrenimleri sırasında katıldıkları kısa süreli öğretmenlik uygulaması (staj) deneyiminin dışında başka herhangi bir deneyimi olmayan mezunlar, bir ön hazırlığa alınmadan sınıfa girmek durumunda kalmaktadırlar. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu adayların mesleki yeterlilikleri açısından, hizmet öncesi eğitim eksikliklerinin giderilmesi için hizmet içi eğitime gereksinim olduğu açıktır.

Çeşitli eğitim süreçlerinden geçerek meslek hayatına atılan kişi, gerek öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerinin eksikliği, gerekse bu bilgilerin uygulama alanında yetersiz kalması sebebiyle işe başladıktan sonra bir eğitime ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca sürekli gelişen bilgi ve teknikleri takip edebilmek için kişinin hayatı boyunca eğitim görmesi gerekmektedir (Ekinci ve diğerleri, 1988).

Günümüz öğretmenlerinin eğitim sistemindeki giderek değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavraması ve yerine getirilmesi için hizmet öncesi eğitim gerekli, fakat asla yeterli değildir. Öğretmenlerin kendi alanlarında daima daha güçlü, gayretli ve gelişme sağlayan kişiler olarak görev yapabilmeleri için onların hizmet içi eğitimle de desteklenmelerine ihtiyaç vardır. Öyle ki, öğretmen adaylarının hayat boyu eğitime muhtaç olduğu ve bu eğitimin onların öğretmenlik mesleği süresince sürüp gitmesi gerektiği bilinci ile yetiştirilmeleri gerekmektedir (Saban, 2000). Gelişen ve değişen dünyada her geçen gün bilgi miktarındaki artış diğer kurumları etkilediği gibi, eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Bu durumda, kendini yenilemek zorunda kalan eğitim kurumlarında nitelik artışını sağlayabilmek için işe öncelikle öğretmenlerden başlanılmalıdır. Öğretmenler öncelikle, öğrenmenin yalnızca hizmet öncesi değil, hizmet içi ve sonrasında da devam eden bir süreç olduğunu duyuşsal alanlarına indirmeleri gerekmektedir. Bunun için hizmet

öncesi eğitim programlarında yaşam boyu öğrenmeyi temele alan çeşitli dersler konulabilir.

Eğitimde yeni paradigmlar özellikle son yıllarda eğitim sistemimizi birçok boyutta etkilemeye başlamıştır. Paradigma, belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inançların, değerlerin, tekniklerin bütünü olarak tanımlanabilir (Özden, 2008).

Eğitim programlarını uygulama sürecinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Yeni paradigmalara yönelik olarak gelişen eğitim programlarının etkililiğini arttırmak öncelikle öğretmenin görevidir. Bu amaca yönelik öğretmenlerin mutlaka nitelikli bir hizmet içi eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği, sürekli yetismeyi gerektiren bir meslektir. Çünkü bir yandan ülkenin siyasal, kültürel, ekonomik ve toplumsal yapısı hızla değişmekte; bir yandan endüstri ve teknik hızla gelişmekte; diğer yandan da eğitim bilimleri yeni bulgularla donanarak hızla gelişmektedir. Bu kadar hızlı değişen dünyada öğretmenin, öğrencilerini eskimiş yöntem ve bilgilerle yetiştirmesi, kendini yenilememesi, öğrencilerine yenilikleri sunmaması olanaksızdır (Başaran,1996).

Öğretim programları ve eğitim kurumlarının işleyişi ile ilgili yasal düzenlemelere ağırlık verilmiş, bunlar düzeltilebilirse iyi öğrenciler yetiştirilebileceği düşünülmüştür. Açıkçası sistemin başarısı öğretim programları yapısal işleyişe dayandırılmış, onun asıl işleyişini sağlayan güce, öğretmen faktörüne yeteri ilgi gösterilmemiştir. Halbuki asıl üzerinde durulması gereken konu, bunları hayata geçirecek ve uygulayacak olan öğretmenlerin eğitimidir (Yılman,2006). Eğitim sistemini bilgi ve iletişim çağının gereklerine göre düzenleyebilmek için, insan kaynaklarının geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, başta öğretmen olmak üzere, insan kaynaklarının eğitime önem ve öncelik vermek gerekmektedir. Çünkü eğitimin başarısı öncelikle öğretmen olmak üzere, eğitim örgütünde çalışan tüm personelin başarısına bağlıdır (Şahin, 1999).

Eğitimde nitelik geliştirmede en önemli öğelerden üçü; öğrenci, eğitim programı ve öğretmendir. Öğretmen, hazırlanan eğitim ortamını düzenleyen kişi olarak bu üç öğe arasında en önemli yere sahiptir. Unutulmamalıdır ki, eğitim programını uygulayan, araç gereci kullanan, öğretim ortamını düzenleyen, öğrenci ile doğrudan etkileşime giren öğretmendir. Okullar en çağdaş araç gereç ile donatılsa, sınıfların mevcutları en ideal sayılarına indirilse bile nitelikli bir eğitimden geçmemiş ve meslek boyunca gerekli desteği almamış öğretmenler ile eğitimde bilgi toplumuna yaraşır öğretim ortamı geliştirmek mümkün değildir (Orhan ve Akkoyunlu, 1999). Eğitimde öğretmen boyutu oldukça önemli bir yer tutar. Özellikle ülkemizde gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitim sürecinde, öğretmenlere yönelik olarak hazırlanacak eğitim programlarının son derece etkili olması, ülkenin kalkınmasında büyük rol oynayacaktır. Eğitimin uzak hedeflerinden biri olan muasır medeniyetler seviyesine çıkmada, öğretmenin yetiştirilmesi sorunu önemli gözükmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen eğitiminin ve bireyin mesleğinde yetkinleşmesinin önemi giderek artmakta, süreç içerisinde öğretmenin rolü ve yetiştirme modelleri zamanla değişmektedir. Bu bağlamda, endüstrileşmiş ülkelerde son yıllarda sürekli ve en çok tartışılan konulardan biri de öğretmen eğitimidir (House, 1988).

Taymaz'a göre hizmet içi eğitimi gerekli kılan en önemli sebepler ise şöyle özetlenebilir: (Taymaz, 1997)

1. Okul eğitimi bireylerin 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 yalnızca okulda kazandırılan bilgiler ile çözümlenmeyecek sorunlarla karşılaşılabilir. Bu gibi durumlarda kurumdaki işine uyum sağlayabilmesi için çalışan insan eğitime gereksinim duyar.
3. Toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısı sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Öğretmenin bu yeniliklere uyumu eğitimle sağlanabilir.
4. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler her meslek alanında olduğu gibi eğitim-

öğretim alanına da yeni bilgi, teknik ve araçlar sokmakta, bu durum çalışanları öğrenmeye, yetişmeye zorlamaktadır.

5. Bilgiyi ve kurumsal düşünceleri kullanmayı bilen eğitimci, daha etkili olarak verimliliği artırır.

Küçükahmet'e göre kişiler temelde üç ana nedenle hizmet içi eğitimden geçmek zorundadırlar: (Küçükahmet, 2008)

1. Kişinin gördüğü eğitim, yaptığı hizmetlerle ilgili değilse,
2. Kişinin hizmet öncesi eğitim gördüğü alanda edindiği bilgiler, hizmeti nitelikli yürütebilmesi için yetmiyorsa,
3. Kişi, işiyle ilgili yeterli bir eğitim gördüğü halde, mesleğe girdiği yıllarda yeterli olan bilgileri gün geçtikçe eskiyorsa hizmet içi eğitimden geçmek zorundadır.

Canman'a göre hizmet içi eğitimi zorunlu kılan nedenleri şöyle sıralamak mümkündür: (Canman, 1995)

1. Hizmet öncesinde verilen bilgilerin eksik oluşu.
2. Kamu kesiminde kariyer düşüncesinin giderek kökleşmesi.
3. Hizmette değişme ve gelişmelere ayak uydurma zorunluluğu
4. Kimi bilgi ve becerilerin yalnızca hizmet içinde kazanılabilmesi.
5. Öğrenme ve kendini geliştirme isteği.
6. Hizmet içi eğitimin öğrenmeyi rastlantısal olmaktan kurtarıp sistemli hale getirmesi.

Hizmet içi eğitimi gerekli kılan nedenleri genel olarak; kurumun verimliliğini artırma, az zamanda ve maliyetle çok verim elde etme, iş esnasında ortaya çıkabilecek problemleri ortadan kaldırma, teknolojiye uyum sağlama ve çalışanların kendini gerçekleştirmelerine yönelik bir takım etkinliklere katılımı sağlama başlıkları altında toplayabiliriz.

2.1.5. Hizmet İçi Eğitimin Türleri

Hizmet içi eğitim programları dünya ülkelerinde uygulanma bakımından çeşitli türlere sahiptir. Ryan (1987)'ın "The Complete Inservice Staff Development Program" adlı kitabında hizmet içi eğitimin ilk taksonomilerinden birinin 1957 yılında Berge, Haris ve Walden tarafından öne sürüldüğü ve öğretmenler için hizmet içi eğitimin üç yaygın kategorisi olduğu belirtilmiştir: (Akt. Kıldan ve Temel, 2008)

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

Hizmet içi eğitim temel olarak üç şekilde düzenlenir: (Küçükahmet,2008)

1. Yeniden Eğitim (Retraining): Kişilerin yeni koşullara kolaylıkla uyum yapmalarını sağlamak için, yeni bilgiler vermek üzere düzenlenen programlardır.
2. İlave Eğitim (Additional Training): Kişilerin mesleki eksiklerini gidermek ve mesleki niteliklerini arttırmak için, ilave bilgiler vermek üzere düzenlenen programlardır.
3. İleri Eğitim (Further Training): Kişilerin mesleki düzeylerini yükseltmek ve meslekte eskimişliği gidermek için düzenlenen programlardır.

Ayrıca hizmet içi eğitimi en genel biçimde iki guruba ayırmamız da mümkündür:

1. İş Başında Eğitim: Birçok kurum tarafından beceri kazandırmada temel yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Pek çok yararı bulunan iş başında eğitim gerçek ortamda yapılmaktadır. Dolayısıyla, iş başında eğitim

programları iyi düzenlendiğinde etkililik düzeyi yüksek olmaktadır. Ayrıca, iş başında eğitim, gerçek üretimin yapıldığı araç gereçle ve aynı işlem ve süreçlerle yapıldığından, eğitim ve üretimin bütünleşmesi sağlanmaktadır (Pehlivan,1997).

2. İş Dışında Eğitim: Belli görevlerin özelliklerini odak noktası olarak almayan, tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Çalışma hayatında, iş dışında eğitimin genellikle yönetim dalındaki danışmanlık firmaları ya da üniversiteler tarafından yerine getirildiği görülmektedir. İş dışında eğitimin, iş başındaki eğitim uygulamalarına göre belirgin özellikleri vardır. Bunların en önemlisi, eğitilecek iş görenin eğitim süresince çalışma koşullarından soyutlanarak ilgisini eğitime verebilmesidir. İş dışında eğitim yöntemleri iş görene günlük baskılardan uzaklaşıp, rahat bir ortamda düşünme imkanı sağlar (Akgemici,1997).

Özellikle öğretmen ve yöneticin yetiştirilmesinde kullanılan hizmet içi eğitim türleri yerel ve merkezi nitelikte olup, iş başında eğitim kapsamında sunulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yetkilerini büyük oranda Milli Eğitim Müdürlüklerine bırakması, hizmet içi eğitimin yaygınlaşmasına ve yerel nitelikte hizmet içi eğitim olanaklarının sunulmasına büyük oranda katkı sağladığı söylenebilir.

2.1.6. Hizmet İçi Eğitimin Yararları

Eğitimin yalnızca belli bir dönemi kapsayan ve okul hayatıyla sona eren bir süreç olmadığı savıyla ortaya çıkan yaygın öğretim ve bunun bir uzantısı olan hizmet içi eğitim, çalışanın öğrenim ihtiyacını gideren ve kurumların hedefleri doğrultusunda ilerlemelerine katkı sağlayan bir öğrenim sürecidir. Bu bakımdan hizmet içi eğitimin birçok yönden sağlayacağı yararlar vardır.

Bir ülke için şüphesiz en önemli zenginliği, yetişmiş insan gücü oluşturmaktadır. Üretim için en temel faktörlerden biri olan insan gücünün sayısal

miktarından daha önemlisi vasıf düzeyidir. Kişilere işe başlamadan önce verilen hizmet öncesi eğitim yanında, işe başladıktan sonra verilen hizmet içi eğitimin önemini en iyi anlayan ve uygulayan ülkeler, günümüzün gelişmiş ve sanayileşmiş ülkeleridir. Bu bağlamda, kişilere verilecek hizmet içi eğitim, hem verimliliği, motivasyonu arttıracak, hem de iş görenlerin rahat ve sağlıklı bir ortamda çalışmalarına sağlayacaktır. Bu durum işletmelerin ve ülkelerin rekabet edebilirliği açısından da önemlidir (Öztürk ve Sancak,2007). Hizmet içi eğitimin her ne kadar direkt olarak üretim ve kalite artışı ile maliyet düşürülmesi amacına yönelik olmasından daha çok, personele bilgi aktarmaya yönelik olarak görüldüğü yaklaşımı ortaya çıksa da, yine sonuçta personele sağlanan bilgi birikimi sonunda yapılan iş ve görevle ilgili bilgi, beceri ve davranış üzerinde etkili olacağı ve verimliliği etkileyeceği düşünülebilir (Çevikbaş,2002).

Hizmet içi eğitim hem örgüt üyelerini örgütsel amaçların desteklenmesinde daha etkili bir duruma getirmekte, hem de örgütün değişen koşullara uyumunu, yani örgütsel etkililiği sağlamak için başvuru alan faaliyetlerden biri olmaktadır (Canman,1977). Hizmet içi eğitim programları bu açıdan ele alındığında, hem bireyin amaçlarını hem de örgütün amaçlarını karşılamaktadır. Böylece bir taraftan katılımcılara sağlanan yaşam boyu öğrenme imkanı ve katılımcılarda öğrenmeye karşı oluşturulan tutum olumlu yönde değişim gösterirken, diğer taraftan da bireylerde oluşan olumlu değişimlerin kuruma da yansımaları olası gözükmektedir. Özen (2004)'e göre, hizmet içi eğitim programlarının, eğitim sistemimizin vazgeçilmez bir parçası olan öğretmenlerin hem mesleklerini icra ederken ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, davranış ve tutumların kazandırılmasında hem de öğretmenlere mesleklerine ilişkin çeşitli niteliklerin kazandırılmasında ve bu niteliklerin geliştirilmesinde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Hizmet içi eğitim yararlarını kurumsal ve bireysel olarak ikiye ayırabiliriz. (Öztürk ve Sancak,2007 ve Taymaz,1997)

A) Kurumsal yararlar şöyle sıralanabilir:

1. Hizmet içi eğitim kurumların kazancını ve karını artırır.
2. Kurumun her düzeyinde işe ilişkin bilgi ve beceriler gelişir.

3. Kurum ortamında moral artar.
4. İş görenlerin kurumsal amaçları tanınması ve benimsemesi kolaylaşır.
5. Alt-üst ilişkileri gelişir.
6. Kurum içinde açıklık ve güven gelişir.
7. Kurumsal gelişme sağlanır.
8. İş yönergelerinin hazırlanması sağlanır.
9. Kurumsal politikanın anlaşılması ve izlenmesi sağlanır.
10. Kurumsal kararların ve sorun çözme sürecinin etkinliği artar.
11. Liderlik becerileri, güdülenme, sadakat, kuruma karşı olumlu tutumlar gelişir.
12. Üretim araçlarının kötü kullanımı ve kuruma karşı savurganlıkta azalma meydana gelir.
13. Kurumda iletişim ve gelişmeye uygun bir hava oluşur.
14. İş görenlerin değişime uyum sağlaması kolaylaşır.
15. Teknoloji üretilir ve uygulanır.

B) Kişisel yararlar şöyle sıralanabilir:

1. İş görenlerin daha sağlıklı karar vermesi ve etkili sorun çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.
2. Güdülse değişkenler olan başarı, gelişme, sorumluluk alma ve ilerleme düşüncesinin gelişmesine yol açar.
3. Kendini geliştirme ve kendine güveni teşvik eder.
4. İşgörenlerin stres, gerilim, engelleme ve çatışmalarla mücadele gücünü artırır.
5. İş doyumunu ve tanınmayı artırır.
6. Kişinin etkileşim ve iletişim becerilerini artırırken, kendine yönelik yaklaşımını da geliştirir.
7. Kişisel ihtiyaçların doyurulmasını sağlar.
8. Kişiyi kendi geleceğini belirleme ve gelişme için ortam hazırlar.

9. İşgörenlerin yazma, konuşma ve dinleme yeteneklerini geliştirir.

10. Yetişmiş personelin hata yapma oranı minimum seviyeye düşer ve iş verimi artar (Tortop, 1994).

Her iki boyuttaki yararlar incelendiğinde ve karşılaştırıldığında kurumsal yararlar daha çok maddi ve yapılacak değerlendirme sonuçlarının çoğunlukla sayısal olarak belirlenebilecek şekilde olduğu, buna karşın bireysel yararların daha çok manevi ve yapılacak değerlendirme sonuçlarının değer yargıları ile belirtilebilecek durumda olduğu görülür (Taymaz,1997).

Hizmet içi eğitimin sağlayacağı yararlar bakımından düşünüldüğünde katılımın ne kadar gerekli olduğu aşıkardır. Bu açıdan, gerek kurum yöneticilerinin katılımı sağlayacak olumlu yönde telkinleri, gerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından katılımcıların özlük hakları, kıdem yükselmesi vb uygulayacağı özendirme politikaları, gerekse katılımcıların öğrenmeye karşı içten güdülenmelerini sağlayacak etkinlikler gibi katılımı arttıracak uygulamalar sayesinde hizmet içi eğitimin sağlayacağı yararların hedef kitle bakımından artması, kurum ve kişilerdeki verimin de artmasını sağlayacaktır.

2.1.7. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları

Yukarıda belirtilen bütün yararlarına karşın, hizmet içi eğitim programları belli sınırlılıkları da beraberinde taşımaktadır. Tutum (1976)'a göre, hizmet içi eğitimin sınırlılıkları şöyle sıralanabilir: (Akt. Taymaz, 1997)

1. Eğitim ihtiyacı ve amacı saptanmadan yapılırsa yarar sağlanamaz. Hizmet içi eğitim etkinlikleri personelin yeterliği ile beklenen yeterlik arasında farkı ortadan kaldırmak üzere planlanır. İhtiyaç duyulmadan ve amacı belirlenmeden yapılan eğitimin değerlendirilmesi objektif olarak yapılamaz. Böyle bir durumda değerlendirme yapılmayacağına göre,

eğitimin yararlılık ve etkinlik derecesi saptanamaz ve hakkında bir yargıya varılamaz.

2. Bireyin amaç ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan yapılan eğitimden olumlu sonuç alınamaz. Yapılan eğitimde temel amaç, kurumsal yararlar sağlamaya yönelik olabilir. Ancak, eğitilen bireyin isteklendirilmeden, ekonomik, sosyal ve duygusal ihtiyaçların karşılanmasını sağlayamayan veya kolaylaştırmayan bir eğitim programının diğer boyutları çok iyi olsa da başarı sağlanamaz. Hizmet içi eğitim programına katılacak bireyin “benim bu çalışma sonunda kazancım ne olacaktır?” sorusuna, kendini az da olsa doyurabilecek bir yanıt verebilmesi gerekir.
3. Hizmet içi eğitim programı, personelin temel bilgi ve beceri seviyesine uygun değilse başarı sağlanamaz. Eğitim programına katılacak yetişkinlerin öğrenim dereceleri, işteki özgeçmişleri, yaş gruplar ve eğitim ihtiyaçları göz önünde tutulmadan hazırlanan programın uygulanması olanaksızdır. Öğrenim kademeli olarak basitten zora, yalından karmaşığa, doğru yapılmalıdır. Bu kural dikkate alınmadan yapılan eğitim yararlı olmaz.
4. Birey hizmet içi eğitimin gerekliliğine inanmıyor ve benimsemiyorsa başarılı bir öğretim yapılamaz. Bireyin eğitime karşı istek duyması ve yararına inanması için somut örneklerle, başkalarının ilerlemesine nasıl katkıda bulunduğunu, iş güvenliği ve gelir sağladığını görmesi gerekir.
5. Gerekli potansiyele sahip olmayan bireylere yapılan eğitim ile başarı sağlanamaz. Hizmet içi eğitim personelinin gizli kalmış yeteneklerini ve potansiyelini geliştirir, ancak yeni bir potansiyel yaratamaz. Bir bakıma personel politikasının yapısal eksikliği ile ilişkili olan bu durumlarda, yetiştirilen personelden beklenen başarı ve iş verimi sağlanamaz.
6. Hizmet içi eğitim kurumda yalnız bir alan ve kademede yapılmış ise beklenen yarar sağlanamaz. Hizmet içi eğitim çeşitli kademelerde bulunan personelin yapacağı iş veya görevi ile ilgili bilgi ve beceri yanı sıra iletişim, işbirliği ve koordinasyon tekniklerinin de geliştirilmesi beklenir.

Bir alan veya kademede çalışanların yetiştirilmesi, iletişimin sağlanmasına olanak vermez ve bu nedenle de beklenen sonuç alınamaz.

7. Hizmet içi eğitimde görevin gerektirdiği nitelikte öğretici elemanlar görevlendirilememiş ise başarılı öğretim yapılamaz. Eğitim programına katılan yetişkin zamanın değerlendirilmesini, sarf ettiği çabanın karşılığını almak ister. Öğretici eleman gerekli nitelikleri kazanmamış ise yetişkinin öğrenme ihtiyaç ve arzusunu karşılayamayacak ve öğrenim istenilen düzeyde olamayacaktır.
8. Bir kurumdaki organizasyon bozukluğundan doğan sorunlar hizmet içi eğitim ile çözümlenemez. Bir kurumda örgüt yapısı hatalı oluşturulmuş ve bu nedenle iletişim, işbirliği ve koordinasyonda düzensizlik ve aksaklıklar varsa, hizmet içi eğitim yolu ile kazandırılan bilgi ve becerinin uygulanmasına olanak sağlanmıyorsa, beklenen derecede yararlanılması düşünülemez.
9. Kurumda hatalı personel politikası, hizmet içi eğitimin yararlılık derecesini azaltır. Kurum içinde çeşitli kademelere personel atanırken, kurum içinde yetiştirilme, başarı ve yeterlilik durumları göz önünde bulundurulmuyorsa, personelin isteklendirilmesi ve güven duygusunun geliştirilmesi güçleşir. Bu durumda birey yapılan eğitimin kendine bir yarar sağlayacağına kuşku ile bakar.
10. Hizmet içi eğitim programları değerlendirilmemiş ise yararlılık derecesinden bahsedilemez. Hizmet içi eğitim programlarının etkinlik derecesi ile katılanların başarı dereceleri çeşitli yöntemlerle ölçülür ve sonuçlar yorumlanarak bir hükme varılır. Değerlendirme yapılmaksızın başarı ve amaçları gerçekleştirme derecesi hakkında objektif bir karar değil, sadece görüş ve kanaat belirtilir.

2.1.8. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Aşamaları

Hizmet içi eğitim programları etkili, verimli ve amaca hizmet etmesi bakımından bir takım aşamalardan oluşmuştur. Her aşama birbiri ile bağlantılı olarak dinamik bir yapı oluşturur. Bu aşamalar; ihtiyaç saptama, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört aşamadan meydana gelmektedir.

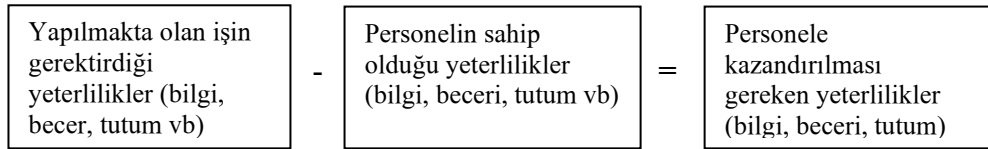
2.1.8.1. Hizmet İçi Eğitim Programlarında İhtiyaç Saptama (Belirleme) Aşaması

Program geliştirme genel olarak; planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Şüphesiz bunlardan en önemlisi de planlama sürecidir. Planlamada meydana gelebilecek herhangi bir hata diğer süreçleri de etkileyebileceğinden, planlama sürecinde oldukça dikkatli davranılması gerekir. Planlama sürecinin niteliği de, ihtiyaçların doğru bir şekilde belirlenmesiyle mümkündür. İhtiyaç saptama, bir kurumda çalışan personelin ilgi, yetenek ve beklentilerini tespit etme işidir. Bu süreçte hizmet içi eğitime tabi tutulacak personel hakkında ne kadar sağlıklı ihtiyaç saptama çalışması yapılırsa, o derecede programın etkililiğinden söz edilebilir.

Bir hizmet içi eğitim etkinliği planlamadan önce hitap edilecek öğretmen grubunun ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir. Çünkü hizmet içi eğitim etkinliklerinin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamanın önemli bir etken olduğu çeşitli çalışmalarda ifade edilmektedir (Ruba, 1985). Hizmet içi eğitim programlarını düzenleyen kişilerin, programa katılacak personelin eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek programı düzenlemeleri hem personele hem de kuruma büyük yararlar sağlayacaktır (Wooden ve Babbitt, 1990). Öğretmenlerin ihtiyaçlarının temelinde tasarlanan programlar, büyük ölçüde etkiye sahiptir (Williams, 1982). Buna göre hizmet içi eğitim programı geliştirme sürecinde öncelikli olarak yapılacak etkili bir ihtiyaç analizi ile hem kurumda hem de kurumda çalışanların niteliklerinde bir artışın olacağı mümkün görülmektedir.

Tyler (1966)'a göre eğitim ihtiyacını saptama işlemi, programlı bir hizmet içi eğitim çalışmasının ilk aşamasını oluşturur. Çünkü bir kurumda hizmet içi eğitim programları, saptanan ihtiyaçları karşılamak üzere hazırlanır ve uygulanır (Akt. Çevikbaş, 2002). Yetiştirilecek personelin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemede; personelin yapmakta olduğu işin gerektirdiği yeterlilikler ile sahip olduğu yeterlilikler arasındaki farkın belirlenmesi ile tespit edilir. Bu işlem şöyle formüle edilebilir (Çevikbaş, 2002).

Şekil 1: Hizmet İçi Eğitim Programlarında İhtiyaç Saptama Aşamaları



Hizmet içi ihtiyaç belirleme çalışmasında tercih edilecek olan ihtiyaç belirleme yaklaşımı, ihtiyaç belirtilen konular içerisinde en acil olanları belirleyecek nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda mevcut yaklaşımlar içerisinde “ihtiyaç değerlendirme yaklaşımı” sistemimizdeki bu problemi belli ölçüde çözebilecek nitelikte olması nedeni ile düzenlenecek olan bir hizmet içi eğitim seminerinin ihtiyaç belirleme aşamasında bu yaklaşımın kullanılması çalışmanın etkililik düzeyini arttıracaktır (Gökdere ve Çepni,2004 ;2).

Joerger (2002)'a göre ise, hizmet içi eğitimin başarısında ilk olarak öğretmenler için en uygun öğrenme konularının tanımlanması oldukça önemlidir. Katılımcıların beklentilerine yönelik olarak hazırlanacak bir konu alanı, programın niteliğini ve etkililiğini de arttırması yönünden son derece önemlidir.

Bunun yanında, son zamanlarda gelişen teknoloji ile birlikte eğitim ortamında kullanılan araç ve gereçlerin sayılarının artmasıyla birlikte, kullanım alanlarının genişlemesi katılımcıların bu araç ve gereçlere olan ihtiyacını da arttırmıştır. Ehman ve Bonk (2002)'a göre, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ortaya çıkan ihtiyaçlarından biri de, bilgisayarlı modern teknoloji uygulamaları ile birleştirmektir.

Buna rağmen birçok yerde yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde ihtiyacın saptanmaması ve ihtiyaca yönelik konu alanının belirlenmemesi, hizmet içi eğitim programlarına ilişkin sorunların devam etmesine yol açmaktadır. Gökdere ve Küçük'e göre, yapılan çalışmalar hizmet içi eğitim tasarlamasının en önemli kısmının ihtiyaçların belirlenmesi olduğu fikrinde birleşmektedirler. Fakat MEB tarafından düzenlenen seminerlerin içerikleri, merkezde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve branş farklılıkları dikkate alınmaksızın hazırlanması nedeni ile etkisiz kaldığı düşünülmektedir (Gökdere ve Küçük,2003). İhtiyacı belirlenmeyen katılımcı süreçte pasif yer almakta ve hizmet içi eğitim programlarına yönelik olumsuz görüş belirtmektedir. Bu açıdan her katılımcının hem uygulama sürecinde hem de ihtiyacını belirtme konusunda görüşüne başvurulmalıdır.

Schwarz (1970)'a göre şu durumlar halinde personelin hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu ortaya çıkar: (Akt. Çevikbaş,2002)

1. Kuruma yeni personel alındığında.
2. Personelin görevinin değiştirilmesi durumunda.
3. Üst kademelere personel hazırlanması gerektiğinde.
4. Yeni makine, alet ve araç gibi yeni teknoloji alındığında.
5. Biçimsel kurallar (yasa-yönetmelik vb) ve mevzuatın değişmesi halinde.
6. Yapılan üretim ve hizmetin nitelik ve nicelik bakımından düşüş göstermesi durumlarında hizmet içi eğitim ihtiyacının gerektiği ortaya çıkar.

Şahin'in yaptığı çalışmada hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması ile ilgili önerileri şunlardır: (Şahin,1999)

1. Bakanlığa bağlı personelin günün koşullarına ve gerçek ihtiyaçlarına uygun olarak yetiştirilmesi için eğitim ihtiyacı yerinde ve zamanında saptanmalı ve öncelikler ortaya konmalıdır. Bölge, il ve ilçe hizmet içi eğitim birimlerince mahalli eğitim ihtiyaçları araştırılmalıdır.
2. Eğitim ihtiyacının gerçekçi bir yaklaşımla saptanabilmesi için personelin görev analizi yapılmalı ve personelden beklenen yeterlilikler bilinmelidir.

3. Hizmet içi eğitim ihtiyacı saptanırken, öncelikle bilimsel araştırma sonuçları, teftiş ve yönetici raporları ile hizmet içi eğitime katılan ve katılacak kursiyer, eğitim görevlisi ve eğitim yöneticilerinin görüş ve önerilerinden yararlanılmalıdır.
4. Teftiş ile hizmet içi eğitim arasında işbirliği sağlanmalı ve teftiş sistemi personelin eğitim ihtiyacını belirleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Bu yeni düzenlemede teftiş sistemi içerisinde personel eğitimine önem ve ağırlık verilmelidir.
5. Sicil raporları, personelden beklenen yeterlilikler ile mevcut yeterlilik arasındaki farkı, bir başka ifadeyle personelin eğitim ihtiyacını belirleyecek şekilde hazırlanmalıdır.
6. Teftiş raporları ile sicil raporları çok amaçlı olarak kullanılmalı ve bu raporların birer örneği hizmet içi eğitim birimlerine gönderilmelidir. Bu sebeple il hizmet içi eğitim birimi, teftiş kurulu ve kurum yöneticileri arasında etkili bir koordinasyon sağlanmalıdır.

2.1.8.2. Hizmet İçi Eğitim Programlarında Planlama Aşaması

Eğitim planlaması, var olan durumdan saptanmış amaçlara, hedeflere ulaşmak üzere izlenecek politikanın belirlenmesidir. Genel bir anlatımla planlama, var olan durumu analiz etme ve geleceği tasarlamaktır (Taymaz, 1997).

Hizmet içi eğitim programlarının planlama aşaması, sürecin niteliğinin yüksek olmasını sağlayan temel aşamadır. Doğru bir ihtiyaç analizi ile hazırlanan planlama süreci diğer süreçleri de olumlu yönde etkileyeceğinden, program geliştirme aşamasında son derece önem taşımaktadır.

Hizmet içi eğitim planları, programdan beklenen yarar ile programın maliyeti arasında bir denge gözeterek oluşturulur (Can ve diğerleri, 2001). Bu sebepten

planlama aşamasında öncelikle olması gereken planlamanın verimli olmasıdır. Fayda-maliyet analizi doğru yapılan planlamalar sonucunda, hizmet içi eğitim programlarına aktarılan kaynaklar ile program sonu beklenen yarar arasında anlamlı bir tutarlılık olmalıdır. Maalesef ülkemizde ihtiyaç analizi yapılmadan planlamanın gelişi güzel yapılması, diğer süreçleri de olumsuz etkilemekte ve hizmet içi eğitim programları için ayrılan bütçenin de boş yere harcanmasına neden olmaktadır.

Yeniliklerin uygulanabilmesi, öncelikle yetiştirme programlarının nitelikli olmasını gerektirmektedir. İçeriği yetersiz, amaçları belirsiz, mesleki gelişim modellerine uygun olmadan tasarlanmış ve uzman olmayan kişiler tarafından, etkisiz etkinliklerle uygulanan programlar başarısız olmaya mahkumdur. Öğretmenlere etkili öğrenme etkinlikleri sağlamak amacıyla tasarlanan bir programın başarı ile uygulanması, büyük ölçüde öğretmenlerin özyeterlilik algılarına ve yetiştirme programını değerli bulup bulmamalarına bağlıdır (Açıkgöz,2007).

Roscoe (1974)'e göre eğitim planlamasında başarı sağlanabilmesi için aşağıdaki hususların göz önünde bulundurulması gerekir (Akt. Taymaz, 1997):

1. Eğitim planlamacıları kendi görev, yetki ve sorumluluklarını bilmek zorundadırlar.
2. Personelin yetiştirme ihtiyacının saptanması zorunludur. Hizmet içi eğitimin ihtiyacını açıkça ortaya konmaksızın, başarılı bir çalışma yapmak olanaksızdır.
3. Eğitim planlaması için beklentiler, yapılacak eğitimin amaçları açık olarak ifade edilmelidir.
4. Kurumun uzun süreli planı ile yıllık çalışma programları incelenmelidir. Hizmet içi eğitim, bu plan ve programların içinde yer almalıdır.
5. Eğitim politika ve öncelikleri önceden belirlenmeli, plancılar neyi, niçin planladıklarını bilmelidirler.
6. Eğitim planlamasında politik, yönetim ve teknik alanlar arasında açık , katı olmayan ayrımlar yapılmalıdır.

7. Kurumda personel kadrosu, önceden belirlenmelidir. Personelin işi ve niteliklerinin bilinmesi, hizmet içi eğitimin planlamasını kolaylaştırır.
8. Kurumun planlanacak hizmet içi eğitim için var olan olanakları incelenmeli ve belirlenmelidir.
9. Kurum yöneticilerinin, eğitim planlamasının gerektirdiği değişiklikleri etkin olarak desteklemeleri sağlanmalıdır.
10. Eğitimin gelecekteki gelişmeleri ve alacağı yön hakkında ilgililerin görüşleri değerlendirilmeli, yer ve önem verilmelidir.
11. Plan döneminde yapılacak çalışmalarda uygulanacak yöntemler, teknikler saptanmalıdır.
12. Yapılacak çalışmalar için uygun yerler ve sağlanması gereken ortam belirlenmelidir.
13. Planın her aşamasında yapılacak etkinliklerin zamanı ve her birinin süresi belirlenmelidir.
14. Planda öngörülen çalışmalar zamanında uygun teknik ve araçlar kullanılarak kontrol edilmelidir.
15. Plan döneminde olası değişme ve gelişmelere göre esnekliği olmalı ve alternatifleri düşünülmelidir.
16. Hazırlanan planlar ilgililerin ve uzmanların görüşleri alınarak geliştirilmelidir.

2.1.8.3. Hizmet İçi Eğitim Programlarında Uygulama Aşaması

Hizmet içi eğitim programlarının diğer bir önemli boyutu da uygulama aşamasıdır. Bu aşamada katılımcılar, görevli öğretim görevlileriyle bire bir öğrenme süreci içerisine girmektedirler. Bu süreçte katılımcılara fikirlerini özgürce belirtme fırsatı sunulmakla beraber, görevli eğitmenlerin aktif öğrenme öğretme yöntemlerini de kullanarak katılımcıları sürece dahil etmeleri gerekmektedir.

Erçetin (2005)'e göre hizmet içi eğitim etkinlikleri, öğretmenlerin alanlarına ve alanlarında kullanılan ve kullanılması olası öğretim yöntem ve tekniklerine odaklanmalıdır. Hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin genel olarak verilen bilgi ve becerinin öğretmenler tarafından kendi alanlarına uygulaması beklenmektedir. Bu her zaman kolay olmamaktadır. Öğretim elemanlarının öğretmenlere verdikleri teorik eğitimin okullara uygulama boyutunda yansması her zaman mümkün görünmemektedir. Bu açıdan bakıldığında görevli öğretim elemanlarının verecekleri eğitim uygulama boyutunu da kapsaması gerekmektedir. Ancak bu şekilde hizmet içi eğitim programları amacına ulaşabilir.

Öğretmeni öğretim sistemi içerisinde biricikleştiren boyutlardan birisi ve başlıcası öğretim yöntemleridir. Ortam, donanım ve konu sabit tutulsa bile sadece öğretim yöntemlerini değiştirerek değişik sistemler tasarlanabilir. Öğretim sisteminde yer alan süreçler öğretim yöntemleri ile de sınırlı değildir. Amaçlardan hemen sonra tasarlanması gereken boyut süreç boyutudur. Yöntem amaçlara göre belirlenmeli, araçlar da yöntemlere göre belirlenmelidir (Baykal,2005). Hizmet içi eğitimin uygulama sürecinde çok sayıda uyarıcının kullanılması da öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecektir. Yönteme göre seçilecek bu araçların da uygun niteliklere sahip olması gerekmektedir. Erden'e göre, çevre düzenlenirken öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır. Bireyin iç koşulları diyebileceğimiz, onun geçmiş yaşantısından edindiği ve eğitim ortamına beraberinde getirdiği özellikleri ile içerik, araç-gereçler, kaynaklar, öğretmen, pekiştireçler, ipuçları, dönüt vb gibi unsurlardan oluşan dış koşulların birbirine uygun düzenlenmesi, planlanan davranışlara ulaşma oranını yükseltecektir. Bu durum, program açısından hedeflerin gerçekleşmesi, öğrenci açısından da geçerli yaşantıların kazanılması demektir (Erden,2006). Böylece sürecin verimliliği sağlanarak, katılımcıların istenilen hedeflere ulaşması daha da kolay hale gelecektir.

Gökdere ve Çepni (2005)'nin "Üstün Yeteneklilerin Fen Öğretmenlerine Yönelik Hazırlanan Bir Hizmet İçi Eğitimin Çalışmasının Öğrenme Ortamına Yansımaları" adlı çalışmasında hizmet içi eğitimin uygulanma sürecinde dikkat edilecek noktalardan bazılarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğretmenlerin mevcut bilgi birikimleri üzerine yeni bilgileri yapılandırmalarına olanak sağlamak için içerikte yer alan konuların işlenmesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınmalı
2. Seminer, katılımcıların hem fikir olduğu en uygun zamanda uygulanmalı
3. Bir sonraki dersin içeriğinden ve öneminden bahsedilmeli
4. İçerikte konuların teorik yönlerinden çok, uygulamada öğretmenlere ne katkı sağlayacağı üzerinde durularak, öğrenme ihtiyaç haline getirilmelidir.

Şahin (1999)'in yaptığı araştırmada ise hizmet içi eğitimin uygulanması ile ilgili önerilerinden bazıları şunlardır:

1. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlı ve yaygın olarak yapılabilmesi için kısa ve uzun vadeli planlar yapılmalıdır. Bu amaçla bir, üç, beş ve on yıllık planlar hazırlanmalıdır. Kalkınma planı çerçevesinde hazırlanacak bu planlarda eğitim sistemi bir bütünlük içerisinde ele alınmalıdır.
2. Personelin eğitim ihtiyacını yerinde ve zamanında giderebilmek için kurs ve seminerlerin yanı sıra, yöntem ve tekniklerle hizmet içi eğitim uygulamalarına başlanmalıdır.
3. Hizmet içi eğitim programları; kursiyerler, öğretim elemanları, bilim adamları, eğitim uzmanları ve program geliştirme uzmanlarının birlikte katılımı ile hazırlanmalı ve sürekli geliştirilmelidir.
4. Öğretim elemanları nitelik ve nicelik yönünden yeterli olmalı ve bu çerçevede tecrübe, akademik kariyer, öğretmenlik formasyonu ve uygulamadan gelme önkoşul olmalıdır.
5. Hizmet içi eğitime ayrılan ödenek miktarı arttırılmalı, harcırah ve ders ücretleri günün koşullarına uygun olmalı ve personeli hizmet içi eğitime katılmaya teşvik edebilmelidir.
6. Hizmet içi eğitimin her aşamasında özellikle personel ve mali kaynaklar başta olmak üzere, tüm kaynakların kullanımında israftan kaçınılmalı, yeni kaynakların aranması yerine, mevcut kaynakların azami ölçüde kullanılması yolunda gidilmelidir.

2.1.8.4. Hizmet İçi Eğitim Programlarında Değerlendirme Aşaması

“Öğrenende oluşturulması düşünülen davranış değişiklikleri ne derece gerçekleşti?” Bu soruya geçerli ve güvenilir bir cevap bulmaksızın sürdürülüp giden eğitim çabalarının etkili olup olmadığı bilinemez. Bu yüzden, en azından programın hedeflerine ne derece ulaşıldığını belirlemek için değerlendirmeye gerek vardır (Tekin, 2007). Değerlendirme bir bakıma öğrencilerin önceden belirlenmiş amaçlara ne kadar yaklaştıklarını ortaya çıkarmaktadır. Değerlendirme her tür öğrenme ve gelişme ile ilgilidir ve sürekli bir işlemdir (Küçükahmet, 2008). Programın uygulanması sırasında elde edilen ölçme değerlendirme verilerine göre, gerektiğinde hedeflerin saptanma evresinden, değerlendirme evresine değin, her evde yapılan işler ve yürütülen etkinlikler gözden geçirilerek program daha etkili hale getirilebilir (Tekin, 2007).

Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. Bunun yanı sıra karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program geliştirme uzmanına yetki verir. Program değerlendirme, temelde öğretimin değerlendirilmesini içermektedir (Demirel, 2004). Program değerlendirme süreci, sonradan hazırlanacak programların daha etkili olması, katılımcının programdan ne derece yararlandığı ve öğretim elemanlarının uygulama sürecindeki eksiklikleri ile ilgili yapacağı öz eleştiriler noktasında son derece önemlidir. Bu sebepten her hizmet içi faaliyetin mutlaka değerlendirmesi yapılmalı ve katılımcılardan hizmet içi eğitim programı hakkında görüş alınmalıdır. Çevikbaş (2002)’a göre, hizmet içi eğitimden sonra eğitimin amacına ne düzeyde yaklaşıldığı veya ne düzeyde verimli olduğunun tespiti ile eksiklik, hata ve önerilerin belirlenebilmesi için değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Bir eğitim programının değerlendirilmesine, önce hedeflerle kapsanan davranışların öğrenciler tarafından ne derece kazanıldığının ölçülmesiyle başlanır. Programın etkililik derecesi hakkında yargıda bulunmada hedeflerin açık seçik bir

biçimde saptanmış olması gerekir. Bu gereklilik, program değerlendirme işleminde hedeflerin, ölçütler takımı olarak kullanılmasına dayanmaktadır. Bir program, hedeflere ulaşma oranında etkili ve verimli sayılır. Açık ve seçik bir biçimde saptanmış bulunan hedefler, program geliştirmede olduğu kadar, değerlendirmede de önemli rol oynar. Bu durum değerlendirmenin, program geliştirme ile olan vazgeçilmez ilişkisini belirler. Demek oluyor ki, program geliştirme, değerlendirme olmadan tamamlanamaz (Erden, 2006).

Ülkemizde hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında değerlendirme faaliyetlerine gereken önemin yeterince verilmediği söylenebilir. Bu durum hizmet içi eğitim programlarının nasıl bir sonuca ulaştığı ve programın etkililiği konusunda program geliştirmecilere bir bilgi vermemektedir. Böylece sonradan hazırlanan programların daha etkili ve verimli olması beklenirken, program yerinde saymaktadır. Çevikbaş (2002)'a göre, önceki yıllarda devlet memurlarına yönelik yapılan hizmet içi eğitim programlarına katılanların başarı düzeylerinin çok yüksek olduğu ve hatta tamamına yakınının başarılı olduğu görülmektedir. Bu da hizmet içi eğitimin değerlendirmesinin yapılıp yapılmadığı, yapılıyorsa değerlendirme yöntemleri ve sonuçlarının ciddiyet, nesnellik ve geçerliliğinin tartışılmasını gündeme getirmektedir.

Program değerlendirme çok çeşitli şekillerde yapılabilmektedir. Değerlendirme daha çok sınav, anket, uygulama, soru, tayin, ödül, terfi gibi yollarla yapılmaktadır (Çevikbaş, 2002). Bu değerlendirme şekillerinin yanı sıra asıl önemli bir değerlendirme de, hizmet içi eğitim sonrası görev sırasında katılımcıların öğrendiklerini uygulayıp uygulamadıklarına yönelik yapılan değerlendirmedir. Erçetin (2005)'e göre, birçok hizmet içi eğitim etkinliğinin sonucunda yapılan, katılımcıları ve etkinliği değerlendirme gibi sınırlı bir anlayışla değil; “öğrencilere nasıl ve ne kadar yansıdı” düşüncesiyle değerlendirilmeli ve izlenmelidir. Bu değerlendirme ve izleme sadece bakanlığın değil, aynı zamanda etkinliklere katılan öğretmenlerin sorumluluğu olarak algılanmalıdır. Böylece hizmet içi eğitim etkinliklerine ayrılan zaman, emek vb tüm kaynakların bireysel, kurumsal ve toplumsal dönüşümlerinin öğrenci başarısına yansıyor yansımadığı belirlenmelidir.

Şahin (1999)'in hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi ile ilgili olarak aşağıdakileri önermektedir:

1. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kursiyerin başarısı ile öğretim programının etkinliğini belirlemek ve faaliyet süresince başarıyı arttırıcı tedbirleri almak için sürekli değerlendirme yapılmalıdır.
2. Hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili sorunlar belirlenmeli ve çözüm yolları aranmalıdır.
3. Hizmet içi eğitim programlarının uygulanması sonucunda başarı ya da başarısızlığın sebepleri araştırılmalı ve başarıyı arttırıcı tedbirler geliştirilmelidir.
4. Hizmet içi eğitimde başarılı olan personel ödüllendirilmeli, başarısız olanlara ise; mesleğine, kişiliğine ve statüsüne zarar vermeyecek şekilde yaptırımlar uygulanmalıdır.
5. Gerek basın ve yayın yoluyla, gerek kendi imkan ve gayretleri ile mesleki yönden kendini yenileyen ve geliştiren personel öncelikle ve özellikle ödüllendirilmeli ve dolayısıyla kendi kendini yetiştirme faaliyetleri teşvik edilmelidir.
6. Hizmet içi eğitime katılan personel, görevi başında izlenmeli ve hizmet içi eğitimin ne derece başarılı olup olmadığı kontrol edilmelidir.
7. Hizmet içi eğitim programlarını değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitime katılan ve katılmayanlardan anket, gözlem ve görüşme yoluyla görüş ve öneriler toplanmalı ve bunlar değerlendirilmelidir.
8. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilen öğretim elemanları ve eğitim yöneticilerinin görevlerindeki etkinlik dereceleri değerlendirilmelidir.

Nentwig (1999)'e göre hizmet içi eğitim değerlendirilirken şu ilkelere uyulmalıdır:

1. Değerlendirmenin amacı; tanıtmak değil, geliştirmek olmalıdır. “Tanıtmak” kelimesi burada daha çok etkililik, kaynakların kullanımı vb

olarak kullanılır. Ancak “geliştirmek” kelimesi her bir katılımcılığın ilgilerini, farklı bakış açılarını içerir.

2. Değerlendirme faaliyetleri açık ve saydam olmalıdır. Katılımcıların, otoritelerin, kurumların her biri değerlendirmenin amaçları, araçları, metotları ve sonucu ile ilgili bilgilendirilmiş olmalıdır.
3. Değerlendirme faaliyetleri anlamlı olmalıdır.
4. Değerlendirme faaliyetleri duyarlı (hassas) olmalıdır. Her bir kişi ya da kurum değerlendirme sonuçlarının kusurları ortaya çıkarabildiğinin farkında olmalıdır. Bu kapsamda değerlendirme, gerek kişi gerekse kurumlar tarafından hizmet içi eğitim sürecinin kabul edilebilir bir parçası olmalıdır.
5. Değerlendirme faaliyetleri esnek olmalıdır. Hizmet içi eğitim dinamik bir süreçtir ve değerlendirmeciler de değerlendirme yaparken esnek bir biçimde eleştiri yapabilmek için hazırlıklı olmalıdır.

Eğer değerlendirme, hizmet içi eğitim sürecinin bir bölümü olarak herkes tarafından kabul edilebilir ise; kim, nasıl, niçin, ne, ne zaman ve belki de en önemlisi kimin için sorularını dikkatli bir şekilde tanımlıyorsa kullanışlı sonuçlar üretebilir (Nentwig, 1999).

Bakanlar Kurulu’nun 16.07.1985 tarihli ve 85/9706 no’lu kararına göre, hizmet içi eğitim programlarının takibi ve değerlendirilmesi ile ilgili madde şöyledir:

Madde 10: Kamu kurum ve kuruluşlarının yükseköğretim kurumları ile birlikte düzenledikleri hizmetiçi eğitim programları, ilgili kamu kurum ve kuruluşları ile yüksek öğretim kurumu yetkililerinin katılımıyla oluşacak bir değerlendirme kurulu tarafından takip edilir. Takip sonucu hazırlanacak değerlendirme raporlarında; mevcut durum uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve sebepleri, giderilmesi için alınması gereken tedbirler açıkça belirtilir. Belirtilen bu hususlar müteakip uygulamalarda gözönünde bulundurulur. Hizmetiçi eğitim uygulamalarında; program

dışı faaliyet tesbit edildiğinde, “Değerlendirme Kurulu” tarafından protokolde belirtilen esaslara göre, gerekli tedbir alınır ve durum ilgili kamu kurum ve kuruluşu ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı’na bildirilir.

Sonuç olarak bir hizmet içi eğitim programının etkililiği hakkında bilgi sahibi olmak, programdan dönüt alabilmek ve sonrasında hazırlanacak olan programlar hakkında genel bir öngörüye sahip olabilmek için değerlendirme faaliyetlerinin objektif bir şekilde yapılması gerekmektedir.

2.1.9. Hizmet İçi Eğitimin Etkililiği

Etkili hizmet içi eğitim etkinlikleri; okul içinde; eylem araştırması, gözlem ve değerlendirme, takım çalışması veya çalıştaylar gibi çeşitli biçimlerde, uzman danışmanlığında gerçekleştirilen etkinlikleri içermelidir. Mesleki yetkinleşme sürecinde öğrenme döngüsünün düşünmek, planlamak, yapmak, gözden geçirmek ve yansıtmak biçiminde gerçekleştiği işbirliğine dayalı bir yaklaşımla zenginleştiği söylenebilir (Erçetin, 2005). Hizmet içi eğitimin etkililiğini arttırmak için, hizmet içi eğitimi planlamadan önce yapılacak gerçekçi bir ihtiyaç analizi önem taşımaktadır. Ardından hizmet içi eğitim programı çerçevesinde yapılacak planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının niteliği de hizmet içi eğitimin etkililiğini arttıran etmenlerdir.

King ve Lawyer (2003)’a göre etkili bir hizmet içi eğitim, öğretmenlerin tüm meslek yaşantılarına yayılarak gerçekleştirilen mesleki yetkinleşmeyi içeren, çok boyutlu izdüşümlerinde sonuçları gözlenebilen etkinlikler bütünüdür. Mesleki yetkinleşme, tüm meslek yaşamına yayılmış çok boyutlu öğrenme fırsatlarını sağlayan, öğrenen merkezli, dönüştürülebilir öğrenmelerin gerçekleştirildiği, yetişkin eğitimidir.

Kundu (1988)'a göre, Hindistan'da yapılan araştırmada öğretmenlerin akademik, mesleki beceri, ilgi, davranış, kişisel özellik ve zeka gibi karakteristik özellikleri öğrencilerin başarısında belirleyici etkindir (Akt. Ullah ve diğerleri, 2008). Yine Farooq ve Shahzadi (2006)'ye göre, eğitilmiş öğretmenlerin öğrencileri, eğitilmemiş öğretmenlerin öğrencilerinden daha iyi performansa sahiptir (Akt. Ullah ve diğerleri, 2008). Yani öğretmenlerin ilgileri ve mesleki becerileri ile öğrencilerin başarıları arasında olumlu anlamda yüksek bir ilişki söz konusudur. Smith (2002)'e göre ise, kendini geliştirmiş bir öğretmenin öğrettiği sınıf, yüksek standartlara ulaşan, pozitif bir uyumun olduğu ve her tür aktivitenin gerçekleştirildiği bir sınıftır. (Akt. Ullah ve diğerleri, 2008). Etkili bir hizmet içi eğitim programı, uygulandıktan sonraki iş yaşamında ne kadar gerçekleştirilebiliyorsa, o derecede etkili olduğu söylenebilir.

Duncombe ve Armour (2004)'e göre, mesleki gelişim planlandığında ve öğretmenlerin ihtiyaçları merkeze alındığında muhtemelen program daha etkili olacaktır. (Akt. Karagiorgi ve Symeou, 2007). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğini arttırmak için, öğretmenlerin ihtiyaçlarının doğru tespit edilmesinin yanı sıra, uygulama sırasında verilecek eğitimin niteliği de son derece önem taşımaktadır. Sharma (2000)'ya göre, öğretmenler ancak iyi eğitildiği zaman etkili bir şekilde rollerini yerine getirebilirler. Bu sebepten öğretmenlere sadece teorik bilgidan çok, hem teorik hem uygulama ağırlıklı bir eğitimin verilmesi, öğretmenlerin öğrendiklerini sınıf ortamına yansıtabilmesinde önem taşımaktadır. Bu noktada Sharma (2000) öğretmenin eğitimi sırasında;

1. Öğretmen eğitiminde modası geçmiş öğretim metotlarının kullanılması
2. Öğretmenlerin ne kendi öğrenmeleri ne de öğretilmeleri boyunca etkili öğrenme-öğretme tekniklerinin kullanılmaması açılarından öğrenme öğretme sürecini eleştirmektedir.

Bunun yanı sıra hizmet içi eğitimin etkililiğini arttırmak için, hizmet içi eğitim programlarına katılanların da özlük haklarında bir takım iyileştirmelerin yapılması da önemli gözükmektedir. Aytaç (2000)'a göre, hizmet içi eğitim

faaliyetleri sonunda verilen belgeler atama, yer değiştirme ve yükselmede etkili olmadığından bu faaliyetlere katılım düşmektedir. “Hizmet içi eğitim-verimlilik artışı-meslekte ilerleme” ilişkisi başta öğretmenlik olmak üzere tüm meslek dallarında, meslek basamaklarının oluşmasında ölçüt olarak kullanılmalıdır. Katılan personelin özlük haklarında olumlu yönde bir değişiklik yapılmadığı için, yetiştirilen eleman kurum değiştirerek daha iyi çalışma koşullarını tercih etmektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevli öğreticilere ödenen ek ders ücretlerinin ve kursiyerlere ödenen yollukların düşüklüğü bu faaliyetlere olan ilgi ve katılımı düşürmektedir. Meslekte ilerleme ve üst basamaklardaki görevlere gelmenin hizmet içi eğitim faaliyetleri sonunda başarılı olma şartına bağlanması gereklidir.

Tekışık (1991)’a göre hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkililiğini arttırmak için yapılabileceklerden bazıları şunlardır:

1. Hizmet İçi Eğitim Dairesi, her yıl öğretmenler için 5-10 gün seminer açma yerine, öğretmenlere il ve ilçelerde, yılın 12 ayında hizmet içi eğitimi verecek müfettiş, müdür, müdür yardımcısı, şube müdürü, koordinatör öğretmen ve köyler için gezici müdürleri yetiştirmek için kurs ve seminerler açılmalıdır.
2. Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesinde bakanlık ve ilköğretim müfettişlerinin rolü çok büyüktür. Bu bakımdan müfettişlerin de devamlı meslek içinde yetişmeleri sağlanmalıdır.
3. Öğretmen yetiştiren kurumların programlarına “Hizmet İçi Eğitim” dersleri konulmalıdır.
4. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine radyo ve televizyonda belli bir süre ayrılmalıdır.
5. Hizmet içi eğitimde tüm çalışmaların odak noktası, öğretmenin çalıştığı okul olmalıdır. Çünkü yapılan her şeyin uygulama alanı orasıdır. Bu bakımdan hizmet içi eğitim okullara ulaşmalı ve orada görülüp değerlendirilmelidir.
6. Hizmet içi eğitim ile kendini yetiştiren ve görevinde üstün, başarılı olan

öğretmen ve yöneticilerin ödüllendirilmesi için işlek ve yeni bir sistem getirilmelidir. Hizmet içi eğitim başarı belgeleri ve ödüller mesleki ilerlemede, terfilerde ve yöneticilik görevi almada tercih nedeni olması sağlanmalıdır.

Polat (2002)'ın yaptığı çalışmada hizmet içi eğitimin etkililiğini arttırmada şunlar yapılabilir:

1. Eğitim iş görenlerinde sürekli bir öğrenme bilinci oluşturulmalıdır.
2. Hizmet içi eğitim etkinlikleri sadece belli bir süreyi kapsayan seminer şeklinde düşünülmemeli, daha kapsamlı olarak mesleki eğitim aldıkları bütün yöntem ve teknikler olarak düşünülmelidir.
3. Öğretmenlerin hizmet içindeki eğitimi için üniversite-okul işbirliği daha da geliştirilerek, yeni bilgi ve çağdaş gelişmelerle eğitim iş görenlerinin donanımına fırsat verilmelidir.
4. Hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesinde eğitim iş görenlerinin görüşleri alınarak, gereksinimlerinden yola çıkılmalıdır. Gereksiz, işlevsiz ve eskimiş bilgileri tekrarlamak yerine, eğitim iş görenlerini etkinleştirecek, eksiklerini giderecek, onları geliştirip yenileyecek konular ele alınmalıdır.

2.1.10. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim

Ülkemizde öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, Kurtuluş Savaşı yıllarında başlamıştır. İsmail Sefa'nın Milli Eğitim Bakanlığı (1922-1924) sırasında 69 öğretmen meslek kitabı yayımlanmış ve öğretmenlere parasız olarak dağıtılmıştır (Tekışık, 2000).

1924'te Amerikalı eğitimci John Dewey, Türkiye'ye davet edilmiştir. John Dewey, Türkiye Milli Eğitimi hakkında bilgi vermiş, bu raporda; öğretmenlerin

hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi, okul müdürü ve müfettiş yetiştirilmesi, hizmet içi eğitim için yaz okulları açılmasıyla ilgili önerilerde bulunmuştur (Tekişik, 2000).

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlerin hizmet içi eğitimini, Gazi Eğitim Enstitüsü'ne bağlı olarak açılan Pedagoji Şubesi ve 1937-1940'lı yıllarda Gezici Başöğretmenler üstlenmiştir (Bağcı ve Şimşek, 2000).

Zoga (1988)'e göre, hizmet içi eğitim etkinliklerinin 1960'lı yıllarda yoğunlaşmaya başladığı görülmektedir. Bunun birinci nedeni, bu yıllarda Türkiye'de özel sektörün gelişmeye başlamış olması ve nitelik arayışları, ikincisi de planlı döneme geçilmiş olması ve bazı öncü kuruluşların etkin çabalarıdır (Akt. Pehlivan, 1997 ve Taymaz, 1997).

1960'lı yıllarda hizmet içi eğitimin dar anlamda eğitim olarak algılandığı yıllardır. Modern endüstride kavram, sadece duyuşal motor yetkinliği geliştirme çabalarına işaret etmekten çok öteye geçmemiştir. Artık hizmet içi eğitim basit motor becerilerin kazanımından, karmaşık sosyal konulara yönelik tutum geliştirilmesi ve ileri düzeyde yönetim becerilerinin geliştirilmesine kadar çok geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Kurt, 2008).

Türkiye'de 1960'larda başlatılan çalışmalar araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerince sürdürülen hizmet içi eğitiminde öğretmenlerce beğenilen ya da istenen konuları, teknikleri ve başarılı olmak için yapılması gerekenleri ortaya çıkarmak amacıyla başlayan çalışmalar; öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkinliğinin tespit edilmesi ve bu konuda önerilen geliştirmeye yönelik araştırmayla devam etmiştir (Kurt, 2008).

1990'lı yıllara gelindiğinde ülkemizde öğrenci ve buna bağlı olarak öğretmen sayısında gözlenen artış hizmet içi eğitim etkinliklerinin yavaşlamasına ve etkililiğinin azalmasına sebep olmuştur. Bir yandan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde

karşılaşılan sorunları çözebilmek, diğer yandan personelin eğitim ihtiyacını yerinde ve zamanında karşılayabilmek için yeni bir organizasyon gerekli hale gelmiştir. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, 1993 yılında yayınladığı bir genelge ile yetkisini taşraya devretmiş ve böylece merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra, mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerine de başlanmıştır (Şahin,1999). Böylece hizmet içi eğitim programları sayılarının nicelik olarak arttığı ve hizmet içi eğitim programlarında nitelik olarak da bir gelişmenin yaşandığı söylenebilir.

2.1.10.1. Hizmet İçi Eğitimin Yasal Boyutları

Milli Eğitim Bakanlığı'nda hizmet içi eğitim faaliyetleri Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat ve görevlerini düzenleyen 3797 sayılı yasada Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın görevleri “bakanlık personelinin yurt içinde ve yurt dışında hizmet içi eğitim yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütür” olarak belirlenmiştir (Şahin,1999).

14.06.1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 48. maddesi öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesi ile ilgili olup, şöyledir. “Öğretmenlerin daha üst öğretim görmelerini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılır veya hizmet içinde yetiştirilmeleri maksadıyla kurslar ve seminerler düzenlenir. Yaz ve akşam okulları öğretmen yetiştiren kurumlarca açılır; bunlara devam ederek yeterli krediyi dolduran öğretmenlere o kurumun belge ve diploması verilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca açılan kurs ve seminerlere devam edenlerden başarı sağlayanlara belge verilir. Bu belgelerin, öğretmenlerin atama, yükselme ve nakillerine ne ölçüde ve nasıl değerlendirileceği yönetmelikle düzenlenir (Küçükahmet,2008).

Bakanlar Kurulu'nun 16.07.1985 tarihli ve 85/9706 no'lu kararına göre, hizmet içi eğitim programlarına katılma ile ilgili maddeler şöyledir:

Madde 13 - Hizmetiçi eğitime katılan personel, eğitime katıldığı kurumun öğretim ve sınav yönetmelikleri hükümlerine tabidir.

Madde 14 - Hizmetiçi eğitim programlarına katılan personel kendi kurumlarının disiplin hükümlerine tabidir.

2.1.10.2. Türkiye’de Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Programlarında Karşılaşılan Sorunlar

Ülkemizde uygulanan hizmet içi eğitim programları çeşitli açılardan başarısız olabilmektedir. Bunun altında yatan etmenler genel olarak; ekonomik sorunlar, nicelik sorunu, katılımcılardan kaynaklanan sorunlar (öğretmenler), yöneticilerden kaynaklanan sorunlar, uygulayıcılardan kaynaklanan sorunlar ve program geliştirme sürecinde ortaya çıkan sorunlardan meydana gelebilmektedir.

2.1.10.2.1. Ekonomik Sorunlar

Ülkemizde yaşanan eğitim sorunun temelinde ekonomik sorunlar baş göstermektedir. Avrupa Birliği başta olmak üzere; ABD, Kanada, Japonya gibi ülkelerin eğitime ayırdığı bütçe, ülkemizin oldukça üzerindedir.

Merril-Lynch’e göre, 2000’li yılların başı itibari ile dünya genelinde yıllık eğitim harcaması 2.2 trilyon dolardır. Bu rakam dünyanın yıllık gayri safi hasılasının yaklaşık olarak %6’sına tekabül etmektedir. Ülkemizde ise eğitime ayrılan bütçe 2000’de 7.1, 2001’de 4.4, 2002’de 6.9, 2003’te 9.4, 2004’te 12.2, 2005’te 15.8, 2006’da 16.5 ve 2007’de 22.3 milyar dolar olarak gerçekleşmiştir. Bu rakamlara göre Türkiye’nin OECD ülkeleri içindeki eğitim harcamalarının gayri safi milli gelir

içindeki oranı (2004 yılı itibari ile) yaklaşık olarak %6'dır. Bu oran OECD ülkeleri ortalamasına yaklaşık olarak denk gelmektedir (Akt. Gürüz,2008). 2001 yılındaki düşüşün nedeni 2001 yılı krizi olarak gösterilebilir. Bu oranlar dikkate alındığında son yıllardaki eğitime ayrılan bütçenin yıldan yıla artış göstermesi memnuniyet verici gözükse de, hizmet-içi eğitim programlarında aynı hızda ilerlemenin sağlanamaması bir çelişki yaratmaktadır.

Dünya geneli eğitim harcamalarında ise hizmet içi eğitime ayrılan pay kişi başına yaklaşık 600\$ civarındadır. Hizmet içi eğitime yatırım olarak bakılmakta, geri dönüş süresi hesaplanmakta ve yapılan fayda maliyet analizleri ile eğitime yapılan harcamaların arttırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ülkemizde ise hizmet içi eğitime yeterince önem verilmemekte ve eğitime yönelik olarak ayrılan harcamaların miktarı da oldukça düşük kalmaktadır (Arifoğlu ve diğerleri,2002). Ekonomik olarak gelişmekte olan bir yapıda olan ülkemizde eğitime ayrılan bütçe yetersizliği de birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar doğrudan hizmet içi eğitim programlarının niteliğini de olumsuz yönde etkilemektedir.

2.1.10.2.2. Nicelik Sorunu

Ülkemizin oldukça genç bir nüfusa sahip olması ve bununla birlikte ülkemiz nüfusunun sürekli bir artış sergilemesi, buna bağlı olarak ilköğretim düzeyinde okula giden çocuk sayısının da artması nedeniyle, daha çok öğretmenin istihdam edilmesi gündeme gelmiştir. Öğretmen sayısındaki artış, hizmet içi eğitim uygulamalarının da artışını beraberinde getirmektedir.

2005-2006 öğretim yılı itibarı ile toplam öğrenci sayısına göre dünyanın en büyük 20 milli eğitim sistemi içerisinde ilk sıradaki ülke 242.745.504 öğrencisi ile Hindistan, ardından 239.809.003 öğrencisi ile Çin ikinci sırada ve 72.980.731 öğrencisi ile ABD üçüncü sırada gelmektedir. Bu sıralamada Türkiye 21.721.871

öğrencisi ile 14. Sırada yer almaktadır. Bununla birlikte yine aynı öğretim yılı içerisinde Türkiye’de 720.401 öğretmen görev almıştır (Gürüz,2008).

1993/2 sayılı genelge ile yerel hizmet içi eğitimi planlama ve uygulama yetkilerinin İl Milli Eğitim Müdürlükleri’ne devredilmesiyle, ülke genelinde gerek gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, gerekse katılımcıların sayısında birkaç kat artış olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görevli tüm personelin hizmet içi eğitiminden sorumlu olan Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nın mevcut örgütsel yapılanmasıyla, hizmet içi eğitime katılan personel sayısı birlikte değerlendirildiğinde, bir personelin meslek yaşantısı boyunca en fazla bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılma şansının olduğunu belirtmektedir (Bağcı ve Şimşek,2000).

Milli Eğitim Bakanlığı personelin görev başından ayrılmadan, bölgesinde eğitimini sağlamak için 1993’te mahalli hizmet içi eğitimi planlama ve uygulamayı illere devrederek (06.01.1993 gün, 1993/2 sayılı genelge) katılımı ülke geneline yayarak birkaç kat arttırmıştır. (Bağcı ve Şimşek, 2000). Ancak hizmet içi eğitim programlarına ilişkin katılımcı sayısı günümüzde hala istenilen düzeyde olduğunu söylemenin mümkün olmadığı görülmektedir.

Nüfusunun 2/3’ü çocuk ve gençlerden oluşan, hızlı nüfus artışıyla başı dertte olan, kendini yenileme fırsatından mahrum bırakılan öğretmenin de içinde olduğu yaklaşık 600 bin eğitim-öğretim personeline sahip bir ülke için yetersiz gelişmelerdir. Bu yetersizliği; bir tarafta 600 bin Milli Eğitim personelinin, diğer tarafa da Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nın yukarıda açıklanan örgütsel yapılanmasıyla ulaştığı noktada hizmet içi eğitime alınan personel sayısını koyduğumuzda, bir personelin mesleki yaşantı boyunca en fazla bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılma şansının olduğundan anlarız. 600 bin civarındaki personelin hizmet içi eğitim işini başarıyla yerine getirecek daha büyük bir örgütlenmeye ihtiyaç vardır (Bağcı ve Şimşek,2000).

MEB (1992)'in yayınladığı Hizmet İçi Eğitim Brinfinği raporunda; hizmet içi eğitim dairesi başkanlığı sayısı her geçen gün artan bakanlık personelinin eğitim ihtiyacını karşılamak için her yıl yaklaşık 100 bin kişiyi hizmet içi eğitime alarak, en az 5 yılda bir periyodik olarak tüm personeli eğitimden geçirmeyi hedeflemiştir. Ancak, Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı 3797 sayılı kanun ve ilgili yönetmeliklerde verilen görevleri, başta personel yetersizliği olmak üzere, birçok sorunlardan dolayı istenilen nitelikte yerine getirmekte güçlük çekmektedir (Akt. Şahin,1999).

Bu sayılardan da yola çıkarak son derece kalabalık olan eğitim sistemimizde hizmet içi eğitim etkinliklerinin son derece yavaş ve etkisiz işlemesi olağan olmaktadır. Bu noktada yapılması gereken, hizmet içi eğitim programlarının etkili olarak hazırlanmasında daha titiz çalışılmalı ve bu tür etkinliklere bütçeden daha büyük bir pay ayrılmalı ve ayrılan bu kaynaklar da oldukça verimli kullanılmalıdır.

2.1.10.2.3. Katılımcılardan Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlik mesleğinde hizmet içi eğitim ve öğretmenin gelişimi, eğitim reformu çağında artan önemli bir merkez olarak kabul edilir (Department for Education and Employment, 2001). Bu gelişmeler her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da son derece etkili olmuştur. Eğitimin nitelik sorununu büyük ölçüde çözecek olan da öğretmenler olarak görülmektedir. Harris ve Young (2000)'e göre öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul gelişimi ve değişimine, eğitim reformlarının başarısına anahtar olarak görünmektedir. Bu anlamda öğretmenin gelişimi konusunda hem kurumlara hem de öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir.

Yetiştikleri programın adı ve süresi ne olursa olsun okulda aldıkları bilgiyle, 25 yıllık meslek hayatlarını tamamlamak alışkanlığı (veya zorunluluğunda) olan öğretmenlerin, öğrencilerine bilgilerin kutsal bir metin olmadığını, sürekli gelişip

değiştğini, yere ve zamana göre anlam kazanan geçici bir birikim olduğunu öğretmeleri kolay değildir. Eğitim öğretime ilişkin yirmi yıl öncesinde depoladığı bilgilerle mesleğini devam ettiren öğretmen, öğrencilerine 21. Yüzyılda bilgi depolamanın öneminin kalmadığını, bilgiyi kullanma ve yeni bilgi üretme kapasitesi olmayanların başarılı olamayacağını anlatmakta güçlük çekecektir (Özden,2008).

Öğretmen, gelişen bilim ve teknolojiye rağmen, eğitim ve öğretimde artan bir ölçüde önem kazanmaktadır. Öyle ki, her geçen gün nitelikli öğretmene duyulan ihtiyaç daha da artmaktadır. Buna karşın ise öğretmen niteliklerinde giderek bir düşme gözlenmektedir. Oysa geleceğin tüm meslekleri ve işleri, bugüne göre daha yüksek nitelikli bir insan gücünün istihdamını zorunlu kılacağından bu nitelikli insan gücünü sağlayacak ve hizmete sunacak öğretmenlerin niteliği sorunu, zorunlu olarak eğitimin gündemine girmektedir (Yılman,2006). Günümüz gelişmiş toplumlarında birey araştıran, yansıtıcı düşünen, sorgulayan, eleştiren ve problem çözen bir varlıktır. Bu nitelikleri kazandırmak öncelikli olarak ilköğretimde çalışan öğretmenlere düşmektedir. Bu nitelikleri öğrencilerine kazandıracak öğretmenlerin de aynı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu da gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim süreçleriyle, yani yaşam boyu öğrenme ile mümkün gözükmektedir. Günümüz öğretmenin, öğrencinin ilerisinde olması, yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi için öncelikle kendisini eğitme ve geliştirebilme sorumluluğunun yüklenmesi gereklidir (Findıkçı,1998).

Öğretmenlerin büyük bir kısmı sistem içinde olumsuz duyguları, özellikleri çok yoğun olarak yaşadıklarından ve bu nedenle de mevcut otoriteleri aşamamalarından dolayı sisteme yeni bir olgu, yeni bir yetişkin-öğretmen modeli kazandıramayıp, ders verme makinesi rolünü sürdürmektedirler. Mesleğine çok idealist düşüncelerle başlayan öğretmenlerin de zamanla sistemin bir parçası olduğu görüldüğü halde, yine de geleneksel öğretim yöntemlerini aşmanın mutlaka bir yolunun bulunabileceği düşünülmektedir (Kale,2003). Öğretmenlerin derste bir makine rolünü üstlenmesi, her derste aynı yöntem, teknik ve stratejileri kullanması,

öğretmenlik meslek bilgisinin zayıf olması, etkili sınıf yönetim modellerini bilmemesi ve kullanmaması, teknolojik materyalleri kullanamaması, olumlu iletişim becerilerinin zayıf olması vb gibi nedenlerle öğretmenler hizmet içi eğitime gereksinim duymaktadırlar. Hizmete idealist düşüncelerle yeni başlayan öğretmenler ne yazık ki gün geçtikçe kolay ve kısa olanı seçme girişiminde bulunmaktadır. Personelin tamamında meydana gelecek değişim, tüm kurumu ve kurum çalışanlarını olumlu yönde etkileyeceğinden, personel içerisinde çalışan her birey mutlaka hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına karşı ilgi ve tutumu da, katılım ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim programı sürecinde öğrendiklerini sınıfta uygulaması üzerinde oldukça etkilidir. Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım ve ilgi oranının düşük düzeyde olmasının, sadece kuruluşlardan kaynaklanmadığı, kamu görevlilerinin de hizmet içi eğitime ilgisiz kalmalarının da büyük oranda etkili olduğu, yani hizmet içi eğitime karşı ilgisizliğinin hem kamu kuruluşları hem de kamu görevlilerinin tutumundan müştereken kaynaklandığı görülmektedir (Çevikbaş,2002).

Öğretmenler eğitimin her aşamasında önemli görev ve sorumluluklara sahip kişilerdir. Bir ülkede yürütülen eğitim-öğretimin kalitesine etki eden etmenlerin başında öğretmen, öğrenci, okul ve öğretim programı gelmektedir. Bu dört etmen içinde öğretmenin çok daha önemli bir yeri vardır. Çünkü öğretmenler; okul, öğrenci ve öğretim programını aynı anda etkilemektedir. Öğretmenlerde görülen bir aksama, sistemin diğer kısımlarının da etkili çalışmasını engellemektedir. Geçmişte başka ülkelerde başarılı olmuş modern görülen programların ülkemizde başarıya ulaşamadığı bilinmektedir. Bu programların yeterince etkili olmamasının bir nedeni de bu programların gerektirdiği şekilde öğretim yapamayan öğretmenlerdir (Ayas, Çepni ve Akdeniz,1993; Kanlı ve Yağbasan, 2000). Eğitim programları ne derecede etkili olursa olsun, asıl iş onu uygulayan öğretmenlerdedir. Son dönem eğitim teknolojilerinde meydana gelen baş döndürücü gelişmelerin de öğretmenin yerini alması mümkün gözükmemektedir. Üstelik öğretmen yalnızca öğretim boyutu ile

değil aynı zamanda eğitim boyutu ile de öğrencilere sosyal öğrenme yoluyla birçok olumlu davranışlar kazandırabilmektedir. Bu sebeplerden ötürü ilk üzerinde durulması gereken sorun, öğretmenin kendini yetiştirme sorunudur. Erden (2007)'e göre, öğretmen eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Öğretmen olmadan bir okulun çalışması mümkün değildir. Eğitim teknolojileri geliştikçe, akla gelen ilk soru “bu araçlar öğretmenin yerini tutar mı” olmuştur. Ancak görülmüştür ki, teknoloji ne kadar ilerlerse ilerlesin, öğretmenin yerini hiçbir araç tutamamaktadır. Hatta teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğretmenlerin, öğretimin düzenlenmesinde bu araçlardan yararlanabilmek için daha çok çaba harcamaları gerekmektedir.

Hizmet içi eğitim programlarının başarıya ulaşamamasında öğretmenlerden kaynaklanan en önemli nedenlerden diğer birisi de, hizmet içi eğitim programlarıyla kazandırılacak her bir yeniliğin, öğretmenlere yeni bir yük getirme endişesidir. Bu endişeyle bir takım eski değerleri yüceltmeye çalışan uygulayıcılar, birçok yönden yeniliğe karşı direnmektedirler. Gökçe (2007)'ye göre eğitim sistemlerinde yapı ve amaç boyutunda değişiklikler yapmak, diğer örgütlere göre oldukça zordur. Yapıda ya da amaçlarda gerçekleştirilecek değişimlere ilk tepki, genellikle öğretmenlerden gelmektedir. Bunun nedenlerinden biri de öncelikli olarak her yeni değişimin; yeni bilgi, beceri ve iş yüküne neden olmasıdır. Tüm örgütlerde olduğu gibi, öğretmenler de bu ek yükü taşımaya karşı isteksizdirler.

Hizmet içi eğitim programlarının öğretmen açısından değerlendirildiğinde karşımıza çıkan diğer bir sorun da, öğretmenlerin kendi bir takım amaç, bilgi, beceri ve değerlerini öğrencilere kazandırmak istemesidir. Gökçe (2007)'ye göre öğretmenler okulda kendi değerlerini üretmeye, korumaya ve ideallerini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle eğitim sisteminde yapılması düşünülen değişimlere öğretmenler, doğrudan ya da sendikalar gibi sivil toplum örgütlerini harekete geçirerek karşı koyarlar.

Öğretmenler bir yeniliğin gerektirdiği becerileri kazanmadıkça hiçbir yenilik okullara yerleşemez. Okullardaki araç-gereçlerin hiç kullanılmadan eskimesinin bir

nedeni de öğretmenlerin onları nasıl kullanılacağını bilmiyor olması ve onları kullanma alışkanlıklarının bulunmamasıdır. Stein ve Wang (1988)'ın yaptığı araştırmaya göre, okulun etkilice değişiminde öğretmenlerin merkezi bir rol oynadığını, bundan dolayı öğretmenlerin yetiştirme yoluyla desteklenmesine gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır (Akt. Açıkgöz, 2007). Öğretmenlerin olumlu yönde bu değişiminde büyük oranda, nitelikli hizmet içi eğitim programlarına katılımları da önemli gözükmektedir.

Öğretmenin sadece hizmet içi eğitim kursuna katılımı yeterli değildir. Bir hizmet içi eğitim programının etkinliğinin ve başarısının, öğretmenin program esnasında edindiği bilgi ve becerileri, görev yaptığı okulunda uygulamasına ve devam ettirmesine bağlı olduğu unutulmamalıdır (Kanlı ve Yağbasan, 2001). Özen (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, Anadolu liseleri fen ve matematik öğretmenlerinin genel İngilizce düzeylerini geliştirmek için katıldıkları hizmet içi eğitim programında, edindiği mesleki becerileri okullarına döndüklerinde uygulayamadıkları tespit edilmiştir.

Joyce (1976)'ya göre, öğretmenlerin değişimi için problemin doğasını; “Öğretmenin yaşamı, olgular ve olaylar monoton bir şekilde sürdüğünde, bu durum öğretmenlerin zihinsel sağlığına tehdit oluşturur. Böyle bir ortamda değişmek, öğretmenleri tehlikeli bir hastalığa davet etmektir. Öğretmenin yaşam koşullarını gerçek bir şekilde değiştirmedikçe, acil olarak yapılacak hiçbir aşırı yüklemenin öğretmene yararı olmayacak, hatta zararı olacaktır.” şeklinde analiz eder (Akt. Arends ve diğerleri, 2001).

Öğretmenin değişimi için atılması gereken en önemli adımlardan biri de, öğretmeni monotonluktan kurtarmak, öğrenmeye yönelik istekliliğini arttırmak, hizmet içi eğitim sürecinde öğrenilenlerin sınıf ortamına aktarımını sağlamaktır. Böylece programın etkililiğini arttırmak ve öğretmenin hizmet içi eğitime olan tutumunu olumlu yönde değiştirmek kaçınılmaz hale getirilebilir. Bu sebeple öğretmenlerin de öğrenmeyi bir amaç haline getirmesi, değişime sürekli olarak açık

olması, hizmet içi eğitim programlarını, başarıya yönelik atılan adımda önemli bir süreç olarak görmesi ve bu tür programlara yönelik ihtiyaç hissetmesi gerekir.

2.1.10.2.4. Yöneticilerden Kaynaklanan Sorunlar

Hizmet içi eğitim programlarına katılım sorununun diğer bir kaynağı olarak da okul yöneticileri gösterilebilir.

Okul yöneticilerinin, hizmet içi eğitim sürecinin etkinliğine inanmaması, öğretmenlerin hizmet içi eğitime karşı olumsuz bir tutum sergilemesine neden olabilmektedir (Demirel,1999). Yöneticilerin kurumda, hizmet içi eğitim başta olmak üzere birçok konuya karşı bakış açısı ve tutumu, personeli de o yönde etkilemektedir. Yöneticilerin, çalışanlarının hizmet içi eğitime yönelik ilgi ve tutumlarını olumlu yönde değiştirmeleri, öğretmenlerin katılımını önemli ölçüde arttıracaktır. Hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlere okul yönetimi tarafından çok boyutlu destek ve gönül gücü sağlanmalıdır. Okul yöneticileri sağlayacakları çok boyutlu desteği ve gönül gücünü öğretimsel liderlik rolleri kapsamında değerlendirmelidir. Ne yazık ki öğretmenlerin mesleki yetkinleşme çabalarını engelleyen okul yöneticilerinin de olduğu bilinmektedir (Erçetin,2005). Dolayısıyla okulda verimliliği sağlayan temel faktörlerden biri olan hizmet içi eğitime karşı öğretmenlerin bakış açısını olumlu yönde değiştirecek olan kişilerden biri de okul yöneticileridir.

Okul yöneticileri genellikle mesleki yaşantılarına öğretmenlik sürecinden sonra geçmektedirler. Yöneticilik vasıflarını layıkla yerine getiren ve bu çizgisini sürekli geliştiren okul yöneticilerinin ilk olarak personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma konusunda gerekli ve yeterli bilgi sunması gerekmektedir.

2.1.10.2.5. Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görevli Öğretim Elemanlarından Kaynaklanan Sorunlar

Bakanlar Kurulu'nun, 16.07.1985 tarihli kanunun 8. maddesi öğretim elemanlarıyla ilgili olup, şunları kapsar. “Hizmetiçi eğitim programlarının uygulanmasında, yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanlarından ve programlarda yer alan konuların özelliklerine göre, kamu kurum ve kuruluşlarında ve özel kuruluşlarda görev yapan öğretmen ve diğer personelden de yararlanılır. Öğretim elemanları, öğretmenler ve diğer personel, kendilerine verilen hizmetiçi eğitimiyle ilgili görevleri yapmakla yükümlüdürler.” Hizmet içi eğitimde görevlendirilecek öğretim elemanının seçiminde, verilecek hizmet içi eğitimin konusu itibariyle uzman kişilerin seçilmesi hem yasal olarak hem de kaliteyi arttırması bakımından bir gereklilik halini almıştır. Ancak yine de hizmet içi eğitim programlarının uygulanması sırasında, öğretim görevlilerinden kaynaklanan birçok sorun ortaya çıkabilmektedir.

Paykoç ve Schorn (1993)'un “Strengthening Inservice Education for Teachers and Educational Leaders in Turkey” isimli raporlarında, hizmet içi eğitim programlarında görev alacak öğretici öğretmenlerin çeşitli mesleki davranışları ile ilgili yeterliliklerin öğretim teknik, metot ve medyayı kullanabilme, öğrencilerle iletişim kurabilme, etkili metotları sağlayabilme, ders süresince zamanı, mekanı ve ders materyallerini etkili şekilde kullanabilme, öğretim için istekli olduklarını hissettirebilme, öğreticileri kendileri ile ilgili olarak olumlu tutumları geliştirebilmelerine yardımcı olabilme boyutları bakımından incelenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Hizmet içi eğitim programlarında görevli olan öğretim elemanları, verilen hizmet içi eğitiminin niteliğini etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Öğrenme öğretme sürecinde önemli rol oynayan öğretim elemanlarının kullanacağı yöntem, teknik ve strateji, dönüt, düzeltme vb, katılımcıların öğrenme ve uygulama düzeylerini de etkileyecektir.

Dori and Herscovitz (2005)'e göre; hizmet içi eğitim kursları genel olarak öğretmenlerin bilgi aktarma stratejisinden, yeni yaklaşımları kullanmaya doğru

yönlendirmede etkili olabilmektedir. (Akt. Akkuş ve Kadayıfçı, 2007). Yine Dori and Herscovitz (2005)'e göre; hizmet içi kurslar genel olarak öğretmenlerin bilgi aktarma stratejisinden, yeni yaklaşımları kullanmaya doğru yöneltmede etkili olabilmektedir. Sınıflarda yeni öğretim yaklaşımlarını kullanma, öğretmenlerin ihtiyaçları üzerinde etkiye sahip olan diğer faktördür. Ayrıca eğitimciler ve araştırmacılar eğitim reformlarının başarısında anahtar rol oynayanların öğretmenler olduğu konusunda ortak görüşe sahiptirler (Akt. Bekiroğlu, 2007). Kale (2003)'ye göre; öğreneni ezberleyen, öğretmeni de konferans veren suje durumuna getiren öğretim metotlarının kısırlığı günümüzde hala eleştirilip, verimde, nitelikte kaliteyi oluşturma yolları araştırıldığına göre demek ki kısır bir döngü içinde hep başa dönülüyor. Programların uygulanması sürecinde aktif öğrenmenin kuram ve araştırma temellerinin kavranmasına yönelik etkinliklerin yanı sıra; öğretmenlere aktif öğrenme tekniklerini gözleme, alıştırma uygulamaları yapma ve kendi uygulamaları hakkında yansıtma yapma fırsatı veren etkinliklere de yer verilmelidir. Kısacası, katılımcılara etkin öğrenen olma fırsatı verilmeli, anlatıp geçilmemelidir (Açıkgöz,2007).

Öğretim elemanlarının diğer bir eksiği de, katılımcıların eğitim durumları sürecinde kendi gibi yetişkin olduğunu unutmalarıdır. Öğretim elemanlarının, yetişkine uygun davranışlarda bulunmaması yetişkini öğrenmeye ve hizmet içi eğitim programlarına karşı olumsuz yönde tutum sergilemesine neden olabilir. Dolayısıyla katılımcılara, yetişkinlere yönelik eğitim psikolojisinin gerektirdiği yönde bir eğitim verilmelidir. Celep'e göre, bir kursun başında iyi planlamamaktan ileri gelen karışıklıklar, eğitmenin olumsuz tutum ve davranışı veya yetişkin psikolojisini göz önünde bulundurmaması, olumsuz izlenimin geliştirilmesine neden olabilir. Bu nedenle, eğitim programının iyi bir biçimde planlanması, öğretmenin yetişkin psikolojisine uygun tutum ve davranışa sahip olması ilk izlenimin olumlu yönde gelişmesine önemli derecede etki eder (Celep,2003).

Sonuç olarak nitelikli eğitimcilerin yetişkinlere yönelik öğrenme öğretme sürecinde kullanacağı teknoloji, öğretim hizmetleri ve yetişkin psikolojisine uygun

davranışlar sergilemesi birçok yönden katılımcılar için programların memnuniyet derecesini arttırmakla birlikte, katılım oranını da yükseltecektir.

2.1.10.2.6. Program Geliştirme Sürecinden Kaynaklanan Sorunlar

Program geliştirme süreci öncelikli olarak ihtiyaç analizi ile başlar. İhtiyacı saptanan personel için hazırlanacak olan hizmet içi eğitim programları, çalışanın ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğundan, çalışanların programlara katılımı daha da artacaktır. Aksi halde, katılımcıların amaçlarına uygun olmayan programlara yönelik katılım da düşük olacaktır. Foster'a göre hizmet içi eğitim etkinlikleri, sadece öğretim görevlileri değil, aynı zamanda katılımcıların öğrenme gereksinimlerine, sonuçlarına ve başarısına odaklanarak planlanmalıdır (Foster, 2004).

Ülkemizde hizmet içi eğitim programlarının etkisiz olmasındaki en büyük etkenlerden biri de program geliştirme sürecindeki bir takım aksaklıklardan kaynaklanmaktadır. Bu aksaklıklardan en önemlisi de ihtiyaca uygun olmadan belirlenen hedeflerdir. Demirel (2004)'e göre; planlı eğitim etkinlikleri için ayrılan zamanın sınırlı olması nedeniyle eğitimle kazandırılması mümkün özellikler arasında en önemli sayılanlar belirlenerek uygun önlemlerle öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalıdır. Hedefler öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Hedefler, eğitim programının en önemli ögesidir ve kendisinden sonra gelen program öğelerini de etkiler. Bu sebeple hedeflerin ilgi ve ihtiyaca uygun, katılımcıdan bekleneni net bir biçimde yansıtan şekilde olması, diğer süreçleri de olumlu yönde etkilemesi muhtemeldir.

Bir diğer sorun da, birçok hizmet içi eğitim faaliyeti sonucunda değerlendirmenin yapılmamasıdır. Halbuki değerlendirme faaliyetleri programın ve öğretim görevlilerinin etkililiğini ortaya çıkarması bakımından son derece önemlidir.

Fidan (1986)'a göre program geliştirme, programın daha gerçekçi ve daha etkili bir duruma getirilmesi için yapılan tüm çalışmalardır ve program geliştirme sürekli değerlendirme ve araştırma faaliyetlerine dayalı olarak yürütülmek zorundadır. Hiçbir program başlangıçta tam ve kusursuz değildir. Değerlendirme faaliyetleri sonucunda programın bir takım eksiklikleri ortaya çıkarılır ve bir sonraki program geliştirme sürecinde bu eksiklikler göz önünde tutulur. Böylece oluşturulan yeni programlarda hatanın minimuma inmesi sağlanmış olur. Bu açıdan bakıldığında program geliştirme sürecinde değerlendirme etkinlikleri sonucu alınan dönüt, programın etkili olmasında son derece önemli olmaktadır.

Sonuç olarak program geliştirme süreci dinamik bir yapı teşkil ettiğinden ve sorunun nereden kaynaklandığı konusunda gerek konu alanı uzmanları, gerekse program geliştirme uzmanlarına yönelik fikir sağladığından ötürü hedefler başta olmak üzere, programın diğer öğelerine dönüt sağlaması açısından her hizmet içi eğitim programının etkili bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yukarıdaki bölümde ülkemizde hizmet içi eğitim programlarını olumsuz etkileyebilecek bir takım sorunlardan bahsedilmiştir. Bu sorunların aşılması halinde birçok yönden hizmet içi eğitim programlarının istenilen nitelikte bir yapıya kavuşmuş olması beklenebilir.

Hizmet içi eğitim ülkemizde ve diğer dünya ülkelerinde çalışan personelin niteliğinin artırılması noktasında oldukça önemli yer tutmaktadır. Özellikle de hizmet içi eğitim ile ilgili olarak “yaşam boyu öğrenme”, “androgoji” ve “yetişkin eğitimi” kavramları son derece önem taşımaktadır. Bu kavramlardan uzak olarak hazırlanacak olan bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinden söz etmek oldukça güç gözükmektedir. “Yaşam boyu öğrenme” kapsamında yer alan hizmet içi eğitim kavramı bireyin bir ömür boyu sürekli gelişimine katkıda bulunur. Bu noktada aşağıdaki bölümde “yaşam boyu öğrenme ve hizmet içi eğitim”, “androgoji ve hizmet içi eğitim”, “yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitim” arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.1.11. Yaşam Boyu Öğrenme ve Hizmet İçi Eğitim

Günümüzde bilginin hızlı bir şekilde ilerlemesi ve sürekli yenilenme ihtiyacı kurum ve kişilerin eğitimini sürekli hale getirmiştir. Bilgi toplumları, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadırlar. Yaşam boyu eğitimi gerçekleştirmek sadece şu ana kadar okullarda edinilen bilgi ve beceriyle sınırlı kalmamaktadır (Çolakoğlu, 2002). Sönmez (2007)'e göre, eğitim okula başlayınca başlamıyor ve bitince de bitmiyor. Çünkü yaşam ve bilgi, beceri, duygu ve duygular hızla değişiyor ve nicelik açısından artıyor ve yoğunlaşıyor. Artık üç yılda bir bilgi ikiye katlanıyor denebilir. Bu durumda okulda öğrendiklerimiz artık yeterli olmuyor. Yaşamdan, yani okulun dışından öğrenmek zorunda olduğumuz ve öğrendiğimiz pek çok istendik davranışlar vardır. Her yerde öğrenme söz konusudur. Kişi; interneti, bilgisayar, konferansları, panelleri, çalıştayları, hizmet içi eğitim kurslar, radyo ve televizyonu, beceri gerektiren etkinlikleri vb farklı bilgi kaynaklarını kullanarak ve yaparak yaşayarak öğrenebilir. Her birey yaşam boyu hem öğretmen, hem öğrencidir.

Çağımızın en dominant kavramı yaşam boyu öğrenmedir. Bireyler yaşam boyu becerilerini sürekli olarak geliştirmelidirler. Bireylerin hızla gelişen ve değişen çağın kural, kanun, ilke, bilgi, tutum, iş, sosyalle, ekonomik, kültürel, bilişim ve iletişim aygıtlarını kendi yaşamında kullanabilmeleri için öncelikle yaşam boyu öğrenme tutum ve becerilerine sahip olmaları gerekir. Yaşam boyu öğrenme; insanın yaşadığı çevreye ve mesleki alana uyumunu sağlamasıdır (Ocak, 2007).

Öğretmenin, öğretmenlik rolünün yanı sıra öğrenci rolünü de devam ettirmesi, mesleğinin gerektirdiği yeni gelişmelere karşı olan ilgi ve tutumunu da olumlu yönde etkiler. Açıkgöz'e göre, okul geliştirme sürecindeki rolünün önemi bir yana, daha önce belirtildiği gibi, öğretmenlerin çağın gerektirdiği yaşam boyu öğrenen insan tipini yetiştirmeleri için bile önce kendilerinin yaşam boyu öğrenen insanlar olmaları, yani yenilikleri izlemeleri gerekmektedir. Hatta, çoğu zaman yenilikleri izlemek de yeterli olmamakta; onları özümsemek, onların uygulanması konusunda ustalaşmak ve onları sınıflarda uygulamayı alışkanlık haline getirmek

gerekmektedir (Açıkgöz,2007). Özellikle de öğrendiklerini davranış haline getiren öğretmenler, uygulama sürecinde yeni öğrendiklerini sınıf ortamında uyguladıktan sonra yararlarını doğrudan ya da dolaylı olarak gördüklerinde, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımı artar ve yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğine inanır.

Yaşam boyu öğrenme, her bir bireye kazandırılması gereken temel bir beceridir. Ocak'a göre, bütün dünyada ve mesleki alanlarda sürekli bir gelişme ve değişim yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişmenin eğitim dünyasına yansımaları yaşam boyu öğrenme ve becerilerinin öğretimidir. Bu bağlamda öğretim sürecinde öğretilenlerin yeterli olmayacağı, öğretim sonrası gelişen ve değişen koşullara uyum sağlayabilme ve problemlerin üstesinden gelebilmek için yaşam boyu öğrenmeyi öğrenme tutum ve becerilerine sahip olunmalıdır (Ocak,2007). Hizmet içi eğitimin gerekliliğine inanmayan birçok çalışan, yaşam boyu öğrenmenin de gerekliliğine inanmıyor demektir. Çolakoğlu (2002)'na göre, dar çerçeveli yeterlilikleri kapsayan programlarla elde edilen becerileri, güdüleme ve kendine güven duyarak yaşam boyu öğrenmenin temeli atılmış olur. Öğrencilere öğrenme motivasyonunu kazandıracak kişinin öğretmen olduğu düşünülür. Eğer öğretmen, yaşam boyu öğrenmenin gereğine inanıyorsa bunu öğrencisine alışkanlık olarak kazandırabilir. İşe önce öğretmenden başlamak gerekir. Bu beceri ilk ve orta öğretimde yer alan eğitim programlarına, yaşam boyu öğrenme becerileri çerçevesinde sokulabilir. Yaşam boyu öğrenme, üniversitelerin özellikle eğitim fakültelerine ders olarak konulabilir. Bunun yanında öğrenenlere kazandırılacak araştırma ve öğrenmeyi öğrenme becerileri de yaşam boyu öğrenme sürecine büyük katkılar sağlayabilir. Akbaş ve Özdemir (2002)'e göre, eğitim artık yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlanmak zorundadır. Böylece herkes için (hem yetişkinler hem çocuklar) en önemli öğrenme öz yönetimli araştırma becerileri kazandırarak, nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesidir. Bu ve benzeri hizmet öncesi ve içi öğrenme süreçlerinde yapılacak bir takım değişimlerle birlikte, çalışanların yaşam boyu öğrenme ve hizmet içi eğitime yönelik ilgi, tutum ve becerilerinde olumlu yönde gelişmeler sağlanabilir.

Avrupa'da özellikle 1970'li yıllardan itibaren yaşam boyu öğrenmeye verilen önem, diğer dünya ülkeleri ile birlikte ülkemizde de son derece önem kazanmıştır.

Öyle ki, 1996 yılı dünya genelinde “Yaşam Boyu Öğrenme” yılı seçilmiştir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında Erasmus, Comenius, Leonardo Da Vinci vb programlarla yurt dışına karşılıklı öğrenci alışverişlerinde bulunulmuş ve bunun için de programa katılan her ülkeye büyük kaynaklar aktarılmıştır. Bu programların temel amacı; farklı kültürleri tanıtmak ve özellikle yabancı dil öğrenmeye istekliliği arttırmaktır.

Son yıllarda değişen bilgi ve teknoloji ile birlikte nitelikli elemana duyulan ihtiyaç daha da artmaktadır. Bu değişimle kamu ve özel sektörde çalışan öğretmenler kendilerini daha da geliştirmek ve yenilemek zorunda kalmışlardır. Gürüz (2008)’e göre, küresel bilgi ekonomisinin işgücünde aranan temel yetenek ve becerilerinden biri de gerek mesleki alanlarda, gerekse toplum içinde bir birey olarak kendini sürekli olarak yenileyebilecek biçimde yaşam boyu öğrenme (life long learning) yetenek ve becerileridir. Küreselleşme, bilim ve teknolojideki gelişmeler günümüz toplumlarının gerektirdiği insan gücü profilini belirleyen temel etmenler olmuştur. Başka bir deyişle, toplumlar artık, kendini geliştiren ve yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere gereksinim duymaktadır (Soran ve diğerleri, 2006). Öğretmenlerin bu becerilere ulaşma yollarından biri de hizmet içi eğitim etkinlikleridir. Yaşam boyu öğrenme ve yaygın eğitim kapsamında yer alan hizmet içi eğitim faaliyetleri ile iş gücünün nitelikleri artırılabilir.

Diğer taraftan yaşam boyu öğrenme zeka ile pozitif yönde bir ilişki göstermektedir. Ocak’a göre yaşam boyu öğrenme, kişisel gelişim bağlamında zeka kavramıyla örtüşmektedir. Zeka; herhangi bir çevresel bağlamı seçme, biçimlendirme ve uyum için gerekli olan zihinsel yeteneklerdir. Bu tanıma göre zeka, çevreye tam olarak bir tepki (reactive) değil, fakat aynı zamanda, onu biçimlendirme etkinliğidir (active). Bu da, insanların olaylarla başa çıkmada esnek tepki verme fırsatına sahip olduğunu ileri sürmektir. Çevresel bağlam zaman içinde değiştiği için, onu seçme, biçimlendirme ve uyum, çocuklukta başlayıp yaşam boyu devam eden bir öğrenme sürecini içerir. Bu anlamda zeka, yaşam boyu öğrenmenin anahtarıdır (Ocak, 2007).

Akbaş ve Özdemir'in Türkiye'de yaşam boyu öğrenmenin etkinliğinin artırılması için önerilerinden birkaçı şöyledir: (Akbaş ve Özdemir, 2002)

1. Yaşam boyu eğitime yapılacak kamu yatırımının yanı sıra özel sektör ve kişisel yatırım teşvik edilmelidir.
2. Üniversiteye giremeyerek iş hayatına atılacak olanları meslek sahibi yapacak projeler geliştirilmelidir.
3. Zorunlu eğitim bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştiren ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlar nitelikte olmalıdır.
4. Yaşam boyu öğrenme eğitim ve öğretim fırsatlarından çok az faydalanmış veya hiç faydalanmamışların yararına yaşantı sağlamalıdır.
5. Yaşam boyu öğrenme etkinliklerinde ve tüm okul seviyelerinde bilgi teknolojileri ürünleri kullanılmalıdır.

Öğretmenler ve tüm kamu personeli çalışanları için yaşam boyu öğrenme ve hizmet içi eğitim tartışılmayacak nitelikte önemlidir. Bu önemin farkında olan öğretmenlerin, öğrenmeyi yalnızca örgün eğitimle sınırlamadan, hizmet süresince, hatta hizmet sonrası bile öğrenmeye yönelik olumlu yönde tutumlar geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrenmeyi sadece okul sıralarında geçen süreyi kapsayan bir faaliyet olarak gören öğretmenler kendilerini, yalıtılmış, monotonlaşmış, terk edilmiş ve bilgi yönünden fakirleşmiş olarak hissederler. Tüm bu olumsuzlukları ortadan kaldırmanın en önemli yolu da, yaşam boyu öğrenmeye ve onun bir uzantısı olan hizmet içi eğitime yönelik olumlu duygular beslemek, katılımı bir görev olarak bilmek ve onun gerekliliğine inanmaktır.

2.1.12. Yetişkin Eğitimi ve Hizmet İçi Eğitim

“Yetişkin” kavramı, anayasada öngörüldüğü üzere on sekiz yaşını doldurmuş birey olarak tanımlanabilir. Yetişkin bir birey; kendi kararlarını kendisi alabilen, psikolojik bakımdan gelişme gösteren, ön ve eski bilgileri çocuklarınkine nazaran

yüksek düzeyde olabilen toplumun ferdidir. Yetişkinin ön ve eski yaşantılarının fazla olması, yetişkine verilen eğitimle çocuklara verilen eğitimin farklı olmasını sağlayan en önemli unsurdur.

Sürekli eğitimin slogan haline geldiği günümüzde eğitim denildiğinde, artık örgün eğitimin yanı sıra yaygın eğitim veya yetişkin eğitimi de akla gelmektedir. Çünkü bilim ve teknolojideki gelişmelerin neden olduğu toplumsal değişmelere ayak uydurmaları örgün eğitim tek başına yeterli olmamaktadır. Bundan dolayı, bugün gelişmiş ya da gelişmekte olan birçok ülkede yetişkin eğitimi alternatif bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu nedenle yetişkin eğitiminin eğitim sistemi içerisindeki yeri artmıştır (Çetin, 1999).

Eğitim açısından çocukla yetişkin arasındaki bazı farklılıklar şu şekilde özetlenebilir: (Kurt,2008)

1. Çocuğun oyun dışında öğrenmeye ayıracağı zaman boldur. Yetişkin çalışma saatleri dışındaki serbest zamanının bir kısmını öğrenmeye ayırabilir.
2. Çocuğun hayat tecrübesi azdır. Yetişkinin, hayat tecrübesi öğrenmeyi etkiler.
3. Çocukta güven duygusu yüksektir. Yetişkinde güven duygusu gelişmemiş olabilir.
4. Çocuk öğrenmeye yöneltirken, sınırlı da olsa zorlanmaya başvurulabilir. Yetişkinde öğrenme güdüsü önemlidir. Bu güdü yoksa öğrenmeye zorlanamaz.
5. Çocuk ile öğretmen arasındaki ilişki, çocuğun ana-babasıyla olan ilişkilerine benzer. Yaygın eğitimde eğitici ile yetişkin arasındaki ilişki, arkadaş-meslektaş ilişkisi şeklinde olmalıdır.

Geray (1978)'a göre ise, yetişkin eğitimi ile çocuk eğitiminin amaç, içerik ve yöntem boyutları açısından farklılık göstermesi, çocuk ile yetişkin arasındaki şu farklardan kaynaklanmaktadır: (Akt. Celep,2003 ;5)

1. Çocuğa yönelik eğitimin amacı, çocuğu yaşantıya hazırlamaktır. Yetişkin eğitiminin amacı ise yetişkinin karşı karşıya bulunduğu sorunların çözümünü sağlamaya dayanır.
2. Yetişkinine gereksinim duyduğu alanda bilgi ve beceri verilmesine karşın, çocuğa okulda, kurumların önceden saptandığı programda yer alan bilgi ve beceriler kazandırılır.
3. Yöntem açısından yetişkinin kişiliği gelişmiş olduğundan, öğretim sürecinde kişiliğine saygı duyacak ve koruyacak, çocuklara ise kişiliklerini geliştirici bir yaklaşım izlenir.
4. Yetişkin eğitiminin temeli, bir sorunun çözümüne dayanmasına karşın, çocuk eğitiminde belli bilgi ve beceri kazandırılarak, sorunların farkında olmasını sağlamaya dayalıdır.

Öğrenme yaşamı boyunca insanlar çeşitli sorunlarla yüz yüze kalmaktadırlar. Öğrenme hızında “yaş” önemli bir yer tutar. Yaş ilerledikçe öğrenme hızında da bir düşüş gözlenebilmektedir. Yetişkinlerin öğrenme yetilerinde yaş ilerledikçe bir zayıflık söz konusu olsa da bu durum öğrenmenin bir daha oluşmayacağı anlamına gelmemelidir. Schaie (1980)’in yetişkinlerin zihinsel yetenekleri üzerinde yaptığı bir araştırmada, gençlik dönemine kıyasla problem çözmede bir yavaşlama olduğunu, ancak yaşantıların birikiminden doğan tecrübenin verdiği avantajdan dolayı zihinsel kapasitenin anlamlı bir kayba uğramadığını ortaya koymuştur (Akt. Cüceloğlu, 2007). Bu durumun en önemli nedeni, zaman içerisinde bedensel faaliyetlerin azalması ile birlikte, beden hücre sayının düşmesi ve buna bağlı olarak zihin hücrelerinin de kendini yenileyemez duruma gelmesidir.

Shock (1962) insan bedeninin en verimli çalışma devresinin 25-30 yaşları arasında gerçekleştiğini gözlemiştir. Otuz yaşından sonra bireyin bedensel faaliyetlerinde yavaşlama başlar. Bu yavaşlama bireyin organlarının yenilenmemesinden kaynaklanır. 25-30 yaşlarına kadar insanların ciğer ve kalplerinde bol miktarda yedek hücre bulunur. Otuz yaşından sonra yedek hücre sayısı azalır ve harcanan hücrelerin yerine yenisi konmaz. Bireyin bedensel ve

zihinsel faaliyeti, hücre kaybının az ya da çok olmasını etkiler. Bedenen faal olan insanlarda hücre kaybı az olur. Bazı 50 yaşındakiler faal olmayan 30 yaşındaki kişilerden daha iyi durumdadır. Aynı durum beyin hücreleri için de geçerlidir. Zihinsel faaliyette bulunan kişiler, zihinsel faaliyette bulunmayanlara kişilere göre daha az sayıda beyin hücresi kaybeder (Akt. Cüceloğlu,2007). Yetişkinlerde bedensel faaliyetlerin önemi, zihin sağlığı açısından da son derece önemlidir. Bu sebeple öğretmenin beyin sağlığına katkı için yaşamlarında bol bol spor etkinliklerine yer vermeleri, onları hem bedenen hem de zihnen güçlü hale getirecektir.

Diğer bir taraftan bilişsel değişiklikler bireyin yaşayış biçimi ile sıkı sıkıya ilişkilidir. İnsanlarla faal bir ilişki içinde olan ve zihinsel olarak öğrenme ve üretmeye dönük bir yaşamı olan bireyler, bilişsel zindeliklerinden ömürlerinin sonuna kadar pek bir şey kaybetmezler. Sosyal bakımdan yalıtılmış ve zihinsel yönden sönük bir çevre içinde yaşayan kimseler çabuk ihtiyarlarlar (Cüceloğlu,2007). Bu durum yetişkinlerin farklı sosyal ortamlara girmelerini zorunlu kılmaktadır. Yalnızca kitap okuyan ya da okul saatleri dışında zamanın tamamına yakını evde geçiren bir öğretmen, zihinsel yönden kendini fazla geliştiremezler. Bu durumda yetişkin olarak değerlendirdiğimiz öğretmen, öğrendikleri bilgileri yaşama uyarlama fırsatını da bulamaz.

Yetişkinlerin öğrenme yeteneği üzerinde Edward L. Thorndike'nin yaptığı araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: (Akt. Celep,2003)

1. Yetişkinin öğrenme gücünde düşme olmaz, öğrenme hızında düşme olur.
2. Yetişkinin yaşı ilerledikçe tepki hızında azalma olur; ancak sözel anlatım yeteneği artar.
3. Başlangıçta erişilmiş olan eğitim düzeyi arttıkça, yetişkinin öğrenme gücü de artar.
4. Zihinsel güç gerektiren işlerde çalışan yetişkin, zihinsel güç gerektirmeyen işlerde çalışanlara göre daha kolay öğrenir.

5. Hizmet öncesi eğitimi ile ilgili işte çalışan yetişkin, hizmet öncesi eğitimi ile ilintili işte çalışmayan yetişkine göre daha kolay öğrenir.

Yetişkinler için yapılacak ihtiyaç analizi, planlama, öğrenme ortamlarını uygun hale getirme, yetişkin psikolojisine uygun eğitim olanağı sunma, programın etkililiğine dönük katılımcı isteklerini önemseme vb gibi yapılacak birçok uygulama, yetişkin eğitiminde son derece önem taşımaktadır. Çocuk ile yetişkin aynı kriterlerde değerlendirildiğinde, özellikle de hizmet içi eğitim programını uygulama aşamasında birçok sorunla karşı karşıya gelmek mümkündür. Özellikle de öğretim elemanlarının, yetişkin olan öğretmenlere çocuk gibi davranmaları, onları azarlamaları, görüşlerine saygı duymamaları, pasif bir alıcı konumunda görmeleri son derece yanlış tutumlardır.

Güneş (1996)'e göre “çocuk öğrenciler (istisnalar hariç) genellikle zorunlu oluşturulan topluluklardır. Yani, öğrenme için dışarıdan güdülenmekte, anne babasının isteği ile veya kanunların zorlaması ile okula gelmektedirler. Yetişkinler öğrenenler ise, tam tersine zorunlu olmayan topluluklardır. Eğitime kendi kendilerine, içten güdülenmeleri ile katılmaktadırlar. Kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket etmektedirler. Aldıkları eğitim, bir kursu tamamlayıncaya kadar sürmekte, yani belirli süreler içinde olmaktadır. Yetişkinler, kendi dünyalarına yerleştirebileceği veya sığdırabileceği kadar eğitim almaktadırlar. Bu nedenle, yetişkinlerin sorunlarına, ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre eğitim yapılmalıdır.”

Yukarıda yetişkin öğrenme özelliklerinin yanı sıra, bu özelliklere ekleyebileceğimiz bir diğer konu da yetişkinlerin “ne” öğreneceği ile ilgilidir. Güneş (1996)'e göre, yetişkinlerde öğrenme kapasitesi sınır tanımamaktadır. Hatta yetişkinlerin bazı üstünlükleri vardır. Zira yetişkinler hatırlamaya dayalı, ileride kullanabilecekleri uzun ve mekanik bir öğrenmeye ilgi duymamaktadır. Yetişkinler tecrübelerine dayalı, heyecan verici, ilgilerini çeken, hemen kullanabilecekleri bir öğrenmeye yönelmektedirler. Aldıkları eğitimin türü ne olursa olsun, fikirlerini derinleştirmeyi sevmektedirler. Yine Celep (2003)'e göre, gelecekte kullanma

olasılığı olan bir bilgiyi öğrenme, özellikle yetişkinlerde zaman tüketici ve verimsiz bir öğrenme yoludur. Toplumda aldığı yeni rolü başarı ile oynayabilmesi için yetişkinin belli bilgileri öğrenme gereğini duyması, onu öğrenmeye yöneltir.

Yeni bilgiler, tutumlar ve beceriler edinmek için etkinliğe katılan yetişkinlerin eğitimden beklentileri şunlardır: (Celep, 2003)

1. Eğitimin kendi konularıyla bağlantılı olmasını ister.
2. Eğitim kendi konularıyla ilgiliyse öğrenmeye karşı istekli olurlar, güdülenirler.
3. Eğitime etkin olarak katılmak isterler.
4. Eğitimde çeşitlilik isterler.
5. Olumlu geri bildirim verilmesini isterler.
6. Kişisel kaygıları vardır ve güvenli bir öğrenme ortamına gereksinim duyar.
7. Herkesten farklı bilgi, görgü ve deneyime sahip, özgür birey olarak görülmek ister.
8. Öz güvenlerini korumak gerekir.
9. Kendileri ve eğitmeleri için beklenti düzeyleri yüksektir.
10. Bireysel gereksinimleri dikkate alınmalıdır.

Yukarıda sayılan tüm bu sebeplerden dolayı, yetişkin eğitimi kapsamında yer alan hizmet içi eğitim faaliyetleri sürecinde katılımcılara ve öğretim görevlilerine birçok sorumluluklar düşmektedir. Yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitimin önemini kavrayan, öğrenmeyi ve öğrendiklerini uygulamayı amaç edinen bu gruplar, eğitimde kalite artışının en önemli üyeleri olacaklardır.

Öğrenme etkinlikleri günümüzde yalnızca çocuklara ve gençlere yapılan bir dizi etkinlikler olarak görülmektedir. Bu durum yetişkin yaşta öğrenenler için de aynı etkinlikler olarak görülmektedir. Oysa ki yetişkinler birçok yönden çocuk ve gençlerden farklılık göstermektedirler. Malkoç (1989)'a göre, uzun seneler

yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olabilmek için çocukların eğitiminde kullanılan ilke ve tekniklerin yeterli olduğu sanılmaktaydı. Ama zaman içinde, yetişkin eğitimi ve ilgili bilim dallarında yapılan araştırmalar ve kazanılan tecrübelerden yetişkinin büyümekte olan bir çocuktan farklı olduğu ve de farklı bir eğitime tabi tutulması gereği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak yavaş yavaş yetişkin eğitimcisinin rolü değişmiş ve istekli bir amatör öğreticinin yerini giderek eğitilmiş uzmanlar almıştır.

Androgoji; yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme sanatı ve bilimi, bu maksatla yetişkin eğitimi kuram ve teknolojinin incelenmesi anlamına gelen bir terimdir. Andragoji terimi ilk kez Malcom Knowles tarafından kullanılmıştır. Androgoji Yunanca andr (insan) kelimesi ile agogos (yöneltme) kelimelerinin birleşmesiyle meydana gelmektedir. Androgoji yetişkini çeşitli sosyal rollere, kendini gerçekleştirmeye ve kendi kendine yetmeye hazırlamaktadır. Knowles bu terimi şöyle açıklamaktadır: Yetişkinlerin öğrenmesine yardım etme bilim ve sanattır (Akt. Güneş, 1996). Malcom Knowles'ın ortaya attığı bu terim 20.yy'da yetişkinlerin öğrenme-öğretme sürecinde çocuklar ve gençlerle aynı ölçüde ele alınmasına bir tepki olarak doğmuş olup, dünya tarafından da oldukça dikkate değer bir gelişme olarak kabul edilmiştir.

Androgoji, pedagojinin esas aldığı geleneksel varsayımlardan farklı ve yetişkinlere özgün olan en az dört varsayımı temel almış bulunmaktadır. Kişinin olgunlaşmasına paralel olarak gelişen bu varsayımlar şunlardır: (Knowles, 1970)

1. Yetişkinde benlik kavramı bağımlı bir kişilikten, kendi kendini yönetebilen bağımsız bir kişiliğe doğru gelişir.
2. Yetişkinin gittikçe artan ve dolayısıyla öğrenmesine giderek çoğalan bir kaynak oluşturan hayat tecrübesi birikimi vardır.
3. Yetişkinin kendini öğrenmeye hazır hissedışı, toplumsal rollerinin gerektirdiği, gelişen iş ve görevleriyle uyum sağlayacak şekilde artarak gelişir.
4. Yetişkinlerin katılmak istediği eğitim programlarının özünü; ileride

gerektiği zaman kullanabileceği konu ağırlıklı bilgiler yerine, hemen uygulayabileceği, günlük problemlerine çözüm getirebilecek konular oluşturur. Yetişkinin kaybedecek zamanı olmadığı için katıldığı eğitim programlarının doğrudan ihtiyacına çözüm getirmesini arzular.

Ülkemizde uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetleri özellikle programı geliştiren uygulayan ve değerlendirenlerin alanında uzman kişiler olmayışından ötürü bir takım eksikliklere maruz kalmaktadır. Aytaç (2000)'a göre, kamu kurum ve kuruluşlarının hizmet içi eğitim birimlerinin çoğunda eğitim ihtiyaçlarını saptayan, hizmet içi eğitim programları geliştiren, uygulayan ve değerlendiren eğitim uzmanlarının bulunmadığı, bulunanların ise eğitim bilim dallarında yetişmemiş alan dışından gelen kişiler olduğu görülmektedir.

Özellikle uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlardan biri de, hizmet içi eğitim programlarında görevli öğretim elemanlarından kaynaklanmaktadır. Çevikbaş (2002)'a göre, öğretim elemanları kurum içi veya dışından amaç ve yönetime göre seçilir. Beceri kazandırmayı amaçlayan ve iş başında yapılması uygun olan eğitim için öğreticilerin kurum içinden, bilgi ve tutum kazandırmaya yönelik, iş dışında yapılması öngörülen hizmet içi eğitim için kurum dışından öğreticilerin sağlanmasının etkililiği düşünülerek öncelikler belirlenmelidir. Bu özelliklerin yanı sıra, öğretim elemanları konu alanı uzmanı olmalarının yanında, pedagojik formasyona sahip ve yetişkin psikolojisine uygun davranışlar sergileyen uzmanlar arasından seçilmelidir. Pehlivan (1995)'a göre, belli bir hizmet içi eğitim konusunda veya belli bir uzmanlık konusunda yeterli bilgiye sahip olmak eğiticilik ve öğreticilik yapmak için yeterli olmamaktadır. Bilgilerin iş görenlere en etkin bir şekilde aktarılabilmesi ve hizmet içi eğitimin amacına ulaşması için, eğiticinin pedagojik formasyona sahip olması gerekir.

Homer (1966)'e göre gerek kurum içi gerekse kurum dışından alınacak öğretici personelin seçiminde aranılacak nitelikler şunlardır: (Akt. Çevikbaş, 2002)

1. Öğretim yapılacak konuda teknik yeterlik.

2. Öğretim tekniklerinde formasyon yeterliği.
3. Olumlu ilişkiler kurmada sosyal yeterlik.
4. Personele kaynak olmada liderlik yeterliği.
5. Öğretmeye arzulu olma ve mesleksel yeterlik.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiğini sağlamadaki en önemli hususlarından biri olan gerek kurum içi, gerekse kurum dışından seçilen öğretim elemanlarının seçiminde son derece titiz davranılmalıdır. Hizmet içi eğitim programları değerlendirilirken mutlaka öğretim elemanları da, değerlendirme faaliyetleri kapsamında katılımcılar tarafından değerlendirilmelidir. Bu durum hem programın hem de öğretim elemanının eksiklerini ortaya çıkarmada son derece önemlidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmada ele alınan konu ve problemle ilgili başlıca yayın ve araştırmalar özetlenmeye çalışılmıştır. Yapılan literatür taramasında hizmet içi eğitim programlarını çeşitli açılardan inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

Büyükcan (2008)'ın “İlköğretim Okullarındaki Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı” adlı çalışmasında, ilköğretim okullarında eğitim yılı başı ve sonunda uygulanan hizmet içi eğitim seminerlerinin sınıf öğretmenlerine yarar sağlama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evren örneklem grubunu 2007-2008 eğitim öğretim yılı, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan 85 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda genel olarak; ilköğretim okullarında ders yılı başı ve sonunda uygulanan hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere orta düzeyde yararlı olduğu bulunmuş ve kıdem düzeyi yüksek olan öğretmenler hizmet içi eğitim seminerlerinin daha yararlı olduğunu sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenler; materyallerin

eksik olması, seminer çalışmalarının iyi planlanmamış olması, çalışma ortamının elverişsiz olması, işbirliği içinde çalışılmaması, öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmaması gibi güçlüklerle karşılaştıkları bulunmuştur.

Çalgan (2008)'ın “Özel İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarına Bakışı” adlı İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul il sınırları içerisinde kuruluş, işleyiş ve amaç bakımından birbirine eş değer 6 özel ilköğretim okulunda çalışan 100 İngilizce öğretmenin katıldığı ve likert tipi ölçekle verilerin toplandığı çalışmada; amaç yönünden hizmet içi eğitim kurum amaçları ile İngilizce öğretmenlerinin amaçları arasında bir bütünlüğün olmadığı, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlere öz güven sağlamadığı ve kendini gerçekleştirmede bir kılavuz olmadığı, kariyerlerine de etki etmediği bulunmuştur.

Çifci (2008)'nin “İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Programa Göre Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” adlı yeni programın uygulayıcısı durumunda olan öğretmenlerin uygulanan program doğrultusunda hizmet içi eğitim ihtiyacının olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın evren örneklem grubunu, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı, Konya ili merkez ilçelerinde görevli I. kademe sınıf öğretmenleri kapsamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında tüm Türkiye’de uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı kapsamında, araştırma sonuçları şöyledir: Öğretmenlerin yeni programda uygulamada, yeni programla ilgili etkinlikleri düzenlemede, bilgi teknolojileri ve araç gereçleri kullanmada, sınıf yönetimi konusunda ve öğrencileri ölçme ve değerlendirmede hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıkları sonucuna varılmıştır.

Demirtaş (2008)'in “İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları İle Kurum İçi İletişim Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” adlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim

ihtiyaçlarını kurum içi iletişim algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine yönelik görüşlerini saptamak amacıyla yaptığı çalışmasının örneklemini İstanbul ilinde resmi ilköğretim okullarda görev yapan 207 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Tarama modeli ile yapılan araştırmada öğretmenlerin görüşleri likert tipi ölçek ile alınmıştır. Araştırmacının vardığı sonuçlar genel olarak şöyledir: Eğitim yönetimi ve planlama ile öğretmenin yaş değişkenine göre bir farklılık saptanmamıştır ve tüm yaş grubundaki öğretmenler eğitim yönetimi ve planlama konusunda aynı doğrultuda düşünebilmektedirler. Ayrıca, kişisel yeterliliklerin geliştirilmesi ile öğretmenin branş değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. İlköğretimde derslere giren tüm öğretmenlerin kişisel yeterliliklerin geliştirilmesi gerekliliğine inandıkları tespit edilmiştir.

Maral (2009)'ın “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Gereksinimleri” adlı sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliliklerini belirlemek ve hizmet içi eğitim gereksinimlerini tespit etmek amacıyla, 2008-2009 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili, Bayrampaşa ilçe merkezindeki ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan 180 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmada; sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin önemine ilişkin görüşleri, cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, mezun oldukları eğitim basamağı ve hizmet içi eğitim aldıkları zaman özellikleri açısından farklılık göstermediği ayrıca; sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri, cinsiyet özellikleri açısından da farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Buna karşın; sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlilikleri, hizmet içi eğitim alma açısından, hizmet içi eğitim alanların lehine bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Orhan ve Akkoyunlu (1999)'nun “Uzaktan Eğitim Yaklaşımında Temel Eğitim I. Kademe Öğretmenlerinin Video Destekli Hizmet İçi Eğitimi” adlı çalışmasında; bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimin, öğretmenlerin sürekli eğitiminin de önemini arttırdığını, zaman ve maliyet bakımından yüz yüze yapılan hizmet içi eğitimin güç olduğu ve diğer taraftan hizmet içi eğitimin aciliyetinin de,

eğitimcileri maliyeti çok yüksek olmayan araştırmalara yönelttiği sonucuna varılmıştır.

Özen (2004)'in “Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görev Alan Öğretim Elemanlarının Yeterliliklerine İlişkin Kursiyerlerin Görüşleri” isimli hizmet içi eğitim programlarında kalitenin artırılması çerçevesinde görev alan öğretim elemanlarının yeterliliklerine ilişkin olarak kursiyerlerin görüşlerini almak amacıyla, Yalova’da Aralık 2003’te Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programına katılan 67 kursiyerin, araştırmacı tarafından hazırlanan ve geliştirilen bir anket ile görüşleri alınarak yaptığı araştırmasında katılımcıların; hizmet içi eğitim programlarında görev alan öğretim elemanlarının, konu alanlarına hakim olma, dersleri başlatırken ilgi uyandırma, eğitim faaliyetleri için uygun öğrenme ortamı sağlama, kursiyerlerin duygularına ve ihtiyaçlarına duyarlılık gösterme, kursiyerlere yakınlık ve arkadaşlık gösterme, kursiyerleri meslektaş olarak görme, kursiyerlere sınıf içinde ve öğrenme durumlarında sabır ve anlayış gösterme, dersleri işlerken programın hedefleri ile içeriğinin ilişkisini devam ettirme, açıklamaları belirgin şekilde yapma, kursiyerlere geri bildirim verme, sınıfın durumuna göre gerekli değişiklikleri yapma, çalışılan konuları gerçek hayatla özdeşleştirme, görsel ve işitsel ders araçlarını etkili biçimde kullanma gibi alanlarda gerekli yeterliliklere sahip olmaları yönünde görüş bildirdikleri bulunmuştur.

Özen (2005)'in “Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görevli Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri” adlı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarında kalitenin artırılması amacıyla, 2002-2003 eğitim öğretim yılı güz döneminde Bolu ili merkezinde görev yapan 130 ilköğretim okulu öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada niceliksel veriler likert tipi bir ölçek toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları süresince görsel ve işitsel ders materyallerini etkili biçimde kullanma, dersler sırasında çalışan veya öğrenilen konuları gerçek yaşamla ilişkilendirme ve kursiyer öğretmenleri alanları ile ilgili en son gelişmelerden

haberdar etme gibi öğretmen yeterliklerini çoğunlukla vurguladıkları bulunmuştur.

Özen (2006)'ın “Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programlarında Kalitenin Arttırılmasına İlişkin Görüşleri” adlı lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında kalitenin arttırılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesinin çeşitli lisansüstü programlarına katılan öğretmenler üzerinde yapmıştır. Çalışma sırasında niceliksel veriler likert tipi ölçek ile toplanmış olup çalışma sonucunda; öğretmenlerin çoğunlukla uygun eğitim teknolojilerinin uygun öğretme yaklaşımları, metotları ve teknikleri ile birlikte kullanımının, konu alanı uzmanlarının bu programlar için seçilmelerinin ve görevlendirilmelerinin gerektiği, öğreticilerin derslere hazırlıklı olarak gelmeleri ve hizmet içi eğitim programlarındaki değerlendirmenin programa katılanların, programın uygulanmasına ilişkin görüşleri alınarak yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk ve Sancak (2007)'in “Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri” adlı literatür taraması yoluyla yaptıkları çalışmalarında şu sonuçlara varmışlardır: Eğitime büyük kaynak aktaran ülkeler, hizmet içi eğitim etkinliklerinde de ön sıralarda yer almaktadır. Bu ülkelerde kişi, işletme ve ülke bazında yüksek bir verimlilik vardır. Türkiye’de ise gerek eğitim seviyesinin düşüklüğü ve gerekse istihdam edilenlerin dağılımı itibariyle hizmet içi eğitim etkinlikleri yeterince başarılı olamamıştır. Kurumlardaki eğitim altyapısının yetersizliği, işgücünün temel eğitimindeki eksiklikler, finansman zorlukları, kaynak kullanımında fayda-maliyet analizlerinin yapılmaması Türkiye’de hizmet içi eğitimin önündeki en önemli engeller olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca hizmet içi eğitim etkinliğini düzenleyen birim ve eğiticilerin yetersizliği, uygulanan hizmet içi eğitim etkinliklerinin verimliliğini olumsuz olarak etkilediği sonucuna varılmıştır.

Tekin (2007)'in “Uzaktan Eğitim Yöntemi İle Verilen Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ve Tutumlarına Etkisi” adlı öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine

etkisini belirlemek amacıyla, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Muğla ili merkez ilçesinde ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 47 öğretmen üzerinde yapılan deneysel çalışmasında veriler; bilgisayar tutum ölçeği, bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçeği ve bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; uzaktan eğitim yöntemi ile verilen hizmet içi eğitim programının, öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarını ve bilgisayar öz yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Uçar (2006)'ın "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" adlı yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim hakkında görüşlerini betimsel olarak ortaya çıkarabilmek amacıyla yaptığı araştırma, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Van ili merkezindeki örneklem yoluyla seçilen ilköğretim okullarında görev yapan 105 yönetici ve 407 öğretmen olmak üzere toplam 512 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; yöneticiler, öğretmenlere göre hizmet içi eğitimin gerekliliğine daha çok inanmaktadır ve ayrıca hizmet içi eğitim programlarına yöneticiler, öğretmenlerden daha fazla katılma isteği göstermişlerdir. Bununla birlikte; yönetici ve öğretmenler mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarını yeterince etkili bulmamakla beraber, uygulamalarda karşılaşılan sorunlar konusunda da benzer görüşlere sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol ve verilerin çözümlemesinde kullanılacak istatistikler verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada hizmet içi eğitimle ilgili olarak öğretmen görüşleri belirleneceğinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Kaptan (1998)'a göre, betimsel çalışmalar ile öğretmenler, müfettişler ve yöneticiler hakkında bilgi toplamak, bunları değişik değişkenlerle olan ilişkileri yönünden incelemek kolay olmaktadır. Okul ve eğitimin temel öğeleri olan öğretmen, müfettiş ve yöneticiler konusunda, bunların özellikleri, kıdemleri, yaşları, eğitimleri, sosyal ve ekonomik gelişmeleri ve gelirleri hakkında sorular sormak, bu sorulara verilen yanıtların ışığında eğitim ordusunun mevcut statüsünü saptamak için bu yöntem kullanılabilir.

3.2. Evren

Çalışmanın evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Bolu ili Mudurnu ilçesi merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada tüm çalışma evrenine ulaşma gücü olmadığından, örneklem alma yoluna gidilmemiştir ve çalışma evren üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma için okullara araştırmacı tarafından toplam 105 anket gönderilmiş, 3 kişinin

verileri çeşitli nedenlerden dolayı geri dönmemiştir. Bunun sonucunda araştırma sırasında toplam 102 kişiye ulaşılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini oluşturan 105 öğretmenin Mudurnu ilçe merkezindeki okullara göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Okullar ve Okullardaki Öğretmen Sayıları

Sıra No	Okul İsimleri	Öğretmen Sayısı
1	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	12
2	Dumlupınar İlköğretim Okulu	9
3	Hacımusalar İlköğretim Okulu	7
4	Taşkesti İlköğretim Okulu	22
5	Yazılar İlköğretim Okulu	11
6	Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu	5
7	Yatılı Bölge İlköğretim Okulu (YİBO)	29
8	Zafer Türk İlköğretim Okulu	10
TOPLAM		105

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Uçar (2006) tarafından geliştirilen “Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarını Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Anket iki bölüm olup; birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin maddeler yer almaktadır. Anketin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin olarak hazırlanan ikinci bölümü, dört boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlar öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ile ilgili olarak; hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliğini, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliğini, hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiğini ve hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunları belirlemeye yöneliktir. Okullara göre öğretmenlere gönderilen ve dönen anket sayıları aşağıdaki gibidir.

Tablo 2: Okullara Göre Öğretmenlere Gönderilen ve Dönen
Anket Sayıları ve Oranları

Sıra No	Okul İsimleri	Öğretmen Sayısı	Gönderilen Anket	Dönen Anket	Dönüş Oranı (%)
1	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	12	12	12	% 100
2	Dumlupınar İlköğretim Okulu	9	9	9	% 100
3	Hacımusalar İlköğretim Okulu	7	7	7	% 100
4	Taşkesti İlköğretim Okulu	22	22	21	% 95
5	Yazılar İlköğretim Okulu	11	11	11	% 100
6	Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu	5	5	5	% 100
7	Yatılı Bölge İlköğretim Okulu (YİBO)	29	29	27	% 93
8	Zafer Türk İlköğretim Okulu	10	10	10	% 100
TOPLAM		105	105	102	%98.5

Anketteki sorular likert tipi beşli seçenekle hazırlanmıştır. Anketteki maddelere katılma dereceleri şöyledir.

1. Hiç Katılmıyorum
2. Çok Az Katılıyorum
3. Biraz Katılıyorum
4. Oldukça Katılıyorum
5. Tamamen Katılıyorum

Çalışma sırasında ankete verilen yanıtlar şu şekilde puanlandırılmıştır:

Hiç Katılmıyorum:1,

Çok Az Katılıyorum:2,

Biraz Katılıyorum:3,

Oldukça Katılıyorum:4,

Tamamen Katılıyorum: 5.

Anket hazırlandıktan ve gerekli izinler alındıktan sonra (bkz. Ek 1 ve 2) çoğaltılarak, Bolu ili Mudurnu ilçesi merkezinde bulunan tüm ilköğretim okullarına

yeterli sayıda gönderilmiştir. Geri dönen 102 anketten sonuca katkı sağlamayan ve bilgilerde eksiklikler bulunan 1 anket araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Ankette elde edilen veriler; hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği, hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği ve hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutlarında ele alınmıştır. Her konu kendi içinde öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları, kıdemleri, hizmet içi eğitim programlarına katılma sayıları değişkenlerine göre yorumlanmıştır.

Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS (The Statical Package For The Social Sciences) istatistiksel paket programı kullanmıştır. Ankette elde edilen verilerin analizinde istatistiksel teknik olarak; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin verilen ifadelerle katılma düzeylerini bulmak için aritmetik ortalama kullanılmıştır. Cinsiyet, branş gibi iki seçeneğe sorulara verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri, hizmet içi eğitim programlarına katılma sayıları gibi üç ve daha fazla seçeneğe sorulara verilen cevapların karşılaştırılması için bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Ankette belirtilen görüşlerin aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmasında aşağıdaki puanlama kullanılmıştır.

1. Hiç katılmıyorum : 1.00 - 1.79
2. Çok az katılıyorum : 1.80 – 2.59
3. Biraz katılıyorum : 2.60 – 3.39
4. Oldukça katılıyorum : 3.40 – 4.19
5. Tamamen Katılıyorum : 4.20 – 5.00

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmacı tarafından bu çalışmanın sınırlılıkları içerisinde elde edilen bulgular sırasıyla “Kişisel Bilgiler”, “Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları” ve “Grupların Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklılıklar”a ilişkin bulgular ve yorumlar üç başlık altında toplanmıştır.

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet			Branş		
	n	%		n	%
Erkek	39	38.6	Sınıf Öğretmeni	48	47.5
Bayan	62	61.4	Branş Öğretmeni	53	52.5
Toplam	101	100	Toplam	101	100
Mesleki Kıdem			Hizmet İçi Eğitime Katılma Sayısı		
	n	%		n	%
1-4 yıl	33	32.7	1-3 defa	29	28.7
5-9 yıl	36	35.6	4-7 defa	33	32.7
10 ve üzeri yıl	32	31.7	8-12 defa	20	19.8
			12 ve üzeri defa	19	18.8
Toplam	101	100	Toplam	101	100

İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet

bakımından %38.6'sı erkek ve %61.4'ü bayan öğretmendir.

İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmaya katılan öğretmenler branş yönünden incelendiğinde %47.5'i sınıf, %52.5'i ise branş öğretmenidir.

İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yönünden %32.7'si 1-4 yıl arasında, %35.6'sı 5-9 yıl arasında, %31.7'si ise 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmuştur. Buna bağlı olarak 5-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin araştırmada sayıca en fazla, 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerinse sayıca en az olduğu göze çarpmaktadır.

İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programına katılım sayısı bakımından %28.7'si 1-3 defa, %32.7'si 4-7 defa, %19.8'i 8-11 defa, %18.8'i ise 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim programına katılım gösterdikleri görülmektedir. Buna göre; 4-7 defa hizmet içi eğitim programına katılım gösteren öğretmenler araştırmada sayıca en fazla kesimi oluştururken; 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim programına katılım gösteren öğretmenler ise sayıca en az kesimi oluşturduklarını söylemek mümkündür.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği, hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği ve hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutlarına ilişkin bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.2.1.1. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anketin, hizmet içi eğitim programlarının gerekliliği boyutu ile ilgili olarak 8 madde bulunmaktadır. Bu araştırmanın birinci alt probleminin a maddesini oluşturan, hizmet içi eğitim programlarının gerekliliği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili olarak elde edilen bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	N	$\bar{x}$	ss
1. Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitim ile sağlar.	101	3.48	.996
2. Hizmet içi eğitim faaliyetleri yenilikleri yakından takip etme olanağı sağlar.	101	3.88	.875
3. Hizmet içi eğitim çağımızın bir gereğidir.	101	3.99	.943
4. Bilimsel, teknolojik alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar.	101	4.08	.935
5. Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırır.	101	3.67	.960
6. Hizmet içi eğitim mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamlar.	101	3.53	.933
7. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin eğitim sistemine uyumunu sağlar.	101	3.54	.933
8. Hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırır.	101	3.57	.893

Tablo 4’e göre; hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna ilişkin maddeler arasından öğretmenler tarafından katılım düzeyinin en yüksek olduğu 4. madde ($\bar{x}=4.08$) “Bilimsel, teknolojik alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar” dir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda yer alan 4. maddeye en yüksek düzeyde katılım göstermeleri; bilim ve teknolojinin sürekli olarak gelişmesi ve değişmesi, tarihsel zaman

içerisinde, özellikle de mesleki kıdem bakımından deneyimli öğretmenlerin bu gelişime ayak uyduramadığı söylenebilir. Bunun yanı sıra böyle bir bulgunun ortaya çıkmasında; öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarını, mesleki anlamda bilgilerini arttıracak bir araç olarak görmeleri, bilim ve teknolojiyi mesleki alanda bir ihtiyaç hissetmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bununla birlikte; katılım düzeyinin en düşük olduğu madde ise ($\bar{x}=3.48$) 1. madde “Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitim ile sağlar” dir. Bu bulgu ışığında; araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı kurum içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik kurumsal faaliyetlerin yeterli derecede olmadığı, öğretmenlere hizmet içi eğitim fırsatlarının sunulmadığı söylenebilir.

Hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna ilişkin öğretmenler “Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitim ile sağlar” maddesine ($\bar{x}=3.48$), “Hizmet içi eğitim faaliyetleri yenilikleri yakından takip etme olanağı sağlar” maddesine ($\bar{x}=3.88$), “Hizmet içi eğitim çağımızın bir gereğidir” maddesine ($\bar{x}=3.99$), “Bilimsel, teknolojik alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar” maddesine ($\bar{x}=4.08$), “Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırır” maddesine ($\bar{x}=3.67$), ortalama ile “oldukça” katıldıkları görülmektedir.

Buna karşılık hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna ilişkin öğretmenlerin “Hizmet içi eğitim mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamlar” maddesine ($\bar{x}=3.53$), “Hizmet içi eğitim öğretmenlerin eğitim sistemine uyumunu sağlar” maddesine ($\bar{x}=3.54$), “Hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini arttırır” maddesine ($\bar{x}=3.57$) ortalama ile “biraz” katıldıkları görülmektedir.

4.2.1.2. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anketin, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutu ile ilgili olarak 3 madde bulunmaktadır. Bu araştırmanın birinci alt probleminin b maddesini oluşturan, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	N	$\bar{x}$	ss
9. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılıyorum.	101	3.44	1.170
10. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılıyorum.	101	3.74	.997
11. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uydurmamda destek olacağına inandığım için katılıyorum.	101	3.61	1.000

Tablo 5’e göre; hizmet içi eğitim programlarına katılma istekliliği boyutuna ilişkin maddeler arasında, öğretmenler tarafından katılım düzeyinin ortalama değeri bakımından en yüksek olduğu madde ($\bar{x}=3.74$) 10. madde “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılıyorum” dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutunda yer alan 10. maddeye en yüksek düzeyde katılım göstermelerinin nedenleri olarak; öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, mesleki alandaki gelişmeleri takip etme ve hizmet içi eğitim kurslarında öğrendiklerini derslerde uygulama fırsatı olarak görmeleri, özellikle başta mesleki gelişim olmak üzere, konu alanında da öğretmenlerin kendini geliştirme çabalarının olduğu söylenebilir.

Hizmet içi eğitim programlarına katılma istekliliği boyutuna ilişkin maddeler arasında, öğretmenler tarafından katılım düzeyinin ortalama değeri bakımından en

düşük olduğu madde ise ($\bar{x}=3.44$) 9. madde “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılırim” olmuştur. Bu bulgu çerçevesinde öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı hizmet içi eğitim uygulamalarına katılmada isteksiz oldukları söylenebilir. Bunun nedenlerinin; bayan ve erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarında ders veren eğitimcilerin niteliği ve eğitimcilerin daha çok teorik boyutta ders vermeleri, uygulamaya dönük eğitim verememeleri, buna bağlı olarak sınıf ve branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarında öğrendikleri uygulayamamaları, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin gelişimine, terfi, atama, yer değiştirme vb görev ya da kıdem değişikliği hususunda bir katkıda bulunmadığı, hizmet içi eğitim programlarında nitelik ve nicelik sorununun olduğunu düşünmeleri, özellikle de merkezi anlamda verilen hizmet içi eğitim kurslarını bir tatil yeri olarak görmeleri gibi nedenler olduğu söylenebilir.

Hizmet içi eğitim programlarına katılma istekliliği boyutunun 11. ve son maddesini oluşturan “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uyduramamda destek olacağına inandığım için katılırim” ifadesine öğretmenler ($\bar{x}=3.61$) ortalama ile “oldukça” katıldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

4.2.1.3. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anketin, hizmet içi eğitim programlarının etkililiği boyutu ile ilgili olarak 12 madde bulunmaktadır. Bu araştırmanın birinci alt probleminin c maddesini oluşturan, hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’ya göre; hizmet içi eğitim programlarının etkililiği boyutuna ilişkin

maddeler arasında, öğretmenler tarafından katılım düzeyinin ortalama değeri bakımından en yüksek olduğu madde ($\bar{x}=3.15$) 16. madde “Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir” dir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin bu yönde görüş belirtmeleri olarak; özellikle de yerel olarak düzenlenen hizmet içi eğitim kursları için seçilen yerlerin teknolojik araç gereç bakımından zengin, fiziki bakımdan (ısı, ışık, ses vb) uygun, beslenme ve dinlenme ortamlarının yeterli miktarda bulunduğu ortamlardan seçilmesi olduğu söylenebilir. Merkezi anlamda düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarının ise; daha çok turistik bakımından öğretmenleri çekebilecek iller arasından seçildiğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin şimdiye kadar katıldıkları hizmet içi eğitim kurslarında fiziksel mekandan herhangi bir şikayet duymamaları ve sınıfların derslere uygun ortamlarda gerçekleştiği olarak gösterilebilir.

Tablo 6: Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	N	$\bar{x}$	ss
12. Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır.	101	2.56	1.043
13. Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir.	101	2.75	1.024
14. Hizmet içi eğitime alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir.	101	2.71	1.169
15. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır.	101	2.92	1.102
16. Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir.	101	3.15	.932
17. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir.	101	2.79	.973
18. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir.	101	2.82	.994
19. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır.	101	2.95	.876
20. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır.	101	3.06	1.018
21. Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır.	101	2.74	1.163
22. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır.	101	2.86	1.096
23. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır.	101	2.90	.878

Hizmet içi eğitim programlarının etkililiği boyutuna ilişkin maddeler arasında, öğretmenler tarafından katılım düzeyinin en düşük olduğu madde ise ($\bar{x}=2.56$) 12. madde “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır” olduğu görülmektedir. Katılımcıların hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan 12. maddeye en düşük düzeyde katılım göstermeleri sebebinin; özellikle yerel hizmet içi eğitim uygulamalarının öğretmenlere dinlenme fırsatı tanınmadan hafta içi okul bitiminden sonraki saatlere sıkıştırılması gösterilebilir. Bunun yanında yalnızca merkezi hizmet içi eğitimlerin değil, öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceği başka eğitim programlarının da ağırlıklı olarak yaz mevsiminde yapılması ve mevsim gereği sıcaklığın da etkisiyle öğretmenlerden hizmet içi eğitim faaliyetlerinde istenilen düzeyde beklentinin gerçekleşmemesi gibi bir takım olumsuzlukların olduğu söylenebilir.

Hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin öğretmenler “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır” maddesine ($\bar{x}=2.56$) ortalama ile “çok az” katıldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna karşın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin katılımcılar “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir” maddesine ($\bar{x}=2.75$), “Hizmet içi eğitime alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir” maddesine ($\bar{x}=2.71$), “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır” maddesine ($\bar{x}=2.92$), “Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir” maddesine ($\bar{x}=3.15$), “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir” maddesine ($\bar{x}=2.79$), “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir” maddesine ($\bar{x}=2.82$), “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır” maddesine ($\bar{x}=2.95$), “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır” maddesine ($\bar{x}=3.06$), “Hizmet içi

eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır” maddesine ($\bar{x}=2.74$), “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır” maddesine ($\bar{x}=2.86$), “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır” maddesine ($\bar{x}=2.90$) ortalama ile “biraz” katıldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin katılımcılar, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygun zamanlarda yapıldığı konusunda genel olarak olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna karşın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin katılımcılar diğer maddelere “biraz” katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.2.1.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anketin, hizmet içi eğitim programlarında karşılaşılan sorunlar boyutu ile ilgili olarak 3 madde bulunmaktadır. Bu araştırmanın birinci alt probleminin d maddesini oluşturan, hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’ye göre; hizmet içi eğitim programlarında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin maddeler arasında, katılımcılar tarafından katılım düzeyinin ortalama değeri bakımından en yüksek olduğu madde olarak ($\bar{x}=3.48$) 26. madde “Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır” bulunmuştur.

Tablo 7: Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	N	$\bar{x}$	ss
24. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir.	101	3.09	.991
25. Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir.	101	3.12	.920
26. Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır.	101	3.48	1.230

Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim politikalarının etkisiz ve verimsiz olduğunu düşünmektedirler. Bunun altında yatan sebeplerin; hizmet içi eğitim programlarına katılımdan önce ihtiyaç saptama aşamasında öğretmenlerinin katılmak istedikleri programların göz ardı edilmesi, programa katıldıktan sonra gerek eğitimcilerin gerek ortamın gerekse sürenin öğretmenlerin isteği dışında belirlenmesi ve değerlendirme faaliyetlerinin ya hiç ya da gereğine uygun yapılmaması olduğu söylenebilir.

Hizmet içi eğitim programlarında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin maddeler arasında, katılımcılar tarafından katılım düzeyinin en düşük olduğu maddenin ise ($\bar{x}=3.09$) 24. madde “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir” olduğu görülmektedir. Bunun altında yatan sebep olarak; hizmet içi eğitim kurslarında eğitimlik görevi verilen eğitimcilerin uzman olmayan kişiler arasından seçilerek, katılımcılara bir yarar sağlayamaması gösterilebilir.

Hizmet içi eğitim programlarında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin katılımcılar “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır” maddesine ($\bar{x}=3.09$), “Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir” maddesine ($\bar{x}=3.12$) “biraz” katıldıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra; hizmet içi eğitim programlarında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin katılımcılar “Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır” maddesine ($\bar{x}=3.48$) “oldukça” katıldıkları görülmektedir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde ilköğretim öğretmenlerine uygulanan anket sonucunda elde edilen verilere dayanarak, hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna ilişkin cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkenlerine yönelik bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

4.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin a maddesini oluşturan, cinsiyet değişkenine göre hizmet içi eğitimin gerekliliği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 8’de verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna yönelik verilen cevapları, cinsiyet bakımından incelemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde araştırmanın; 1. ($p=0.913$; $p>0.05$), 2. ($p=0.310$; $p>0.05$), 3. ($p=0.153$; $p>0.05$), 4. ($p=0.122$; $p>0.05$), 5. ($p=0.633$; $p>0.05$), 6. ($p=0.687$; $p>0.05$), 7. ($p=0.253$; $p>0.05$), 8. ($p=0.320$; $p>0.05$) maddeleri olmak üzere, boyutta yer alan tüm maddeler için öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin olarak bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna ilişkin verilen cevaplara cinsiyet açısından bakıldığında; hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda bayan ve erkek öğretmenler arasında hiçbir maddede anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buna göre; bayan ve erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim

uygulamalarının gerekliliği boyutunda benzer yönde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8: Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
1. Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitim ile sağlar.	Erkek	39	3.46	1.072	99	-1.109	.913
	Bayan	62	3.48	.954			
2. Hizmet içi eğitim faaliyetleri yenilikleri yakından takip etme olanağı sağlar.	Erkek	39	3.77	.931	99	-1.020	.310
	Bayan	62	3.95	.838			
3. Hizmet içi eğitim çağımızın bir gereğidir.	Erkek	39	3.82	1.073	99	-1.441	.153
	Bayan	62	4.10	.844			
4. Bilimsel, teknolojik alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar.	Erkek	39	3.90	.968	99	-1.561	.122
	Bayan	62	4.19	.902			
5. Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırır.	Erkek	39	3.62	1.091	99	-.479	.633
	Bayan	62	3.71	.876			
6. Hizmet içi eğitim mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamlar.	Erkek	39	3.49	.997	99	-.404	.687
	Bayan	62	3.56	.898			
7. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin eğitim sistemine uyumunu sağlar.	Erkek	39	3.41	.993	99	-1.149	.253
	Bayan	62	3.63	.891			
8. Hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırır.	Erkek	39	3.46	1.022	99	-1.000	.320
	Bayan	62	3.65	.812			

*p<0.05

4.2.2.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin b maddesini oluşturan, branş değişkenine göre hizmet içi eğitimin gerekliliği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 9’da verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna yönelik verilen cevapları, branş bakımından incelemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 9: Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	Branş	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
1. Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitim ile sağlar.	Sınıf Öğretmeni	48	3.58	.942	99	1.038	.302
	Branş Öğretmeni	53	3.38	1.042			
2. Hizmet içi eğitim faaliyetleri yenilikleri yakından takip etme olanağı sağlar.	Sınıf Öğretmeni	48	3.92	.895	99	.386	.700
	Branş Öğretmeni	53	3.85	.864			
3. Hizmet içi eğitim çağımızın bir gereğidir.	Sınıf Öğretmeni	48	4.00	.923	99	.100	.921
	Branş Öğretmeni	53	3.98	.971			
4. Bilimsel, teknolojik alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar.	Sınıf Öğretmeni	48	4.12	.914	99	.467	.642
	Branş Öğretmeni	53	4.04	.960			
5. Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırır.	Sınıf Öğretmeni	48	3.77	.881	99	.971	.334
	Branş Öğretmeni	53	3.58	1.027			
6. Hizmet içi eğitim mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamlar.	Sınıf Öğretmeni	48	3.65	.863	99	1.141	.257
	Branş Öğretmeni	53	3.43	.991			
7. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin eğitim sistemine uyumunu sağlar.	Sınıf Öğretmeni	48	3.60	.869	99	.609	.544
	Branş Öğretmeni	53	3.49	.993			
8. Hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırır.	Sınıf Öğretmeni	48	3.77	.857	99	2.130	.036*
	Branş Öğretmeni	53	3.40	.906			

*p<0.05

Tablo 9’da hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliği boyutu branş değişkenine göre incelendiğinde sınıf ve branş öğretmenleri arasında; 1. (p=0.302; p>0.05), 2. (p=0.700; p>0.05), 3. (p=0.921; p>0.05), 4. (p=0.642; p>0.05), 5. (p=0.334; p>0.05), 6. (p=0.257; p>0.05), 7. (p=0.544; p>0.05) maddelerde branş açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmada hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliği boyutu branş değişkenine göre incelendiğinde sınıf ve branş öğretmenleri arasında yalnızca 8. (p=0.036; p<0.05) maddede anlamlı farka rastlanmıştır. Farkın kaynağı $\bar{x}=3.77$ ortalama ile sınıf öğretmenleri lehinedir. Bu sonuca göre; sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden daha fazla; hizmet içi eğitimin, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini arttırdığı konusunda görüş belirttikleri söylenebilir. Bunun altında yatan etmen olarak; yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi itibarıyla, özellikle sınıf

öğretmenlerinin bir takım konularda eksikliklerinin olduğu ve bu eksiklikleri giderebilmek amacıyla hizmet içi eğitim programlarına branş öğretmenlerinden daha fazla ihtiyaç hissetmesi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna yönelik olarak verilen cevaplar branş açısından incelendiğinde genel olarak; hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda sınıf ve branş öğretmenleri arasında (8. madde hariç) anlamlı farka rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenleri yalnızca hizmet içi eğitim uygulamalarının, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini arttırdığı noktasında branş öğretmenlerine göre daha fazla olumlu görüşe sahiptir. Buna göre; sınıf ve branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda genel olarak benzer yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

4.2.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin c maddesini oluşturan, mesleki kıdem değişkenine göre hizmet içi eğitimin gerekliliği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Farkın Kaynağı
1. Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitim ile sağlar.	1-4 yıl	33	3.67	1.051	3	1.136	.325	
	5-9 yıl	36	3.31	1.117				
	10 yıl ve üzeri	32	3.47	.761				
	Toplam	101	3.48	.996				
2. Hizmet içi eğitim faaliyetleri yenilikleri yakından takip etme olanağı sağlar.	1-4 yıl	33	3.97	.918	3	.922	.401	
	5-9 yıl	36	3.72	.944				
	10 yıl ve +	32	3.97	.740				
	Toplam	101	3.88	.875				
3. Hizmet içi eğitim çağımızın bir gereğidir.	1-4 yıl	33	4.09	.947	3	.301	.740	
	5-9 yıl	36	3.92	1.025				
	10 yıl ve üzeri	32	3.97	.861				
	Toplam	101	3.99	.943				
4. Bilimsel, teknolojik alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar.	1-4 yıl	33	4.15	.906	3	.368	.693	
	5-9 yıl	36	3.97	1.028				
	10 yıl ve üzeri	32	4.12	.871				
	Toplam	101	4.08	.935				
5. Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırır.	1-4 yıl	33	3.64	.994	3	.796	.454	
	5-9 yıl	36	3.56	1.027				
	10 yıl ve üzeri	32	3.84	.847				
	Toplam	101	3.67	.960				
6. Hizmet içi eğitim mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamlar.	1-4 yıl	33	3.39	.966	3	.802	.451	
	5-9 yıl	36	3.53	1.000				
	10 yıl ve üzeri	32	3.69	.821				
	Toplam	101	3.53	.933				
7. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin eğitim sistemine uyumunu sağlar.	1-4 yıl	33	3.64	.962	3	.368	.693	
	5-9 yıl	36	3.44	1.027				
	10 yıl ve üzeri	32	3.56	.801				
	Toplam	101	3.54	.933				
8. Hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırır.	1-4 yıl	33	3.64	.962	3	1.266	.693	
	5-9 yıl	36	3.39	.838				
	10 yıl ve üzeri	32	3.72	.888				
	Toplam	101	3.57	.898				

*p<0.05

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna yönelik verilen cevapları, mesleki kıdem bakımından incelemek için bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasında hangi grubun lehine anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 10’da hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutu mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde 1-4, 5-9, 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında; 1. ($p=0.325$; $p>0.05$), 2. ($p=0.401$; $p>0.05$), 3. ($p=0.740$; $p>0.05$), 4. ($p=0.693$; $p>0.05$), 5. ($p=0.454$; $p>0.05$), 6. ($p=0.451$; $p>0.05$), 7. ($p=0.693$; $p>0.05$), 8. ($p=0.693$; $p>0.05$) maddelerde mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna ilişkin verilen cevaplar, mesleki kıdem yönünden incelendiğinde; hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda 1-4, 5-9 ile 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre; 1-4, 5-9 ile 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekliliği boyutunda benzer yönde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin d maddesini oluşturan, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkenine göre hizmet içi eğitimin gerekliliği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 11’de verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna yönelik verilen cevapları, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı bakımından incelemek için bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasında hangi grubun lehine anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 10’da hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutu hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkenine göre incelendiğinde; 1-3, 4-7, 8-12 ile 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler arasında; 1. ($p=0.166$; $p>0.05$), 2. ($p=0.071$; $p>0.05$), 4. ($p=0.052$; $p<0.05$), 5. ($p=0.064$; $p>0.05$), 6. ($p=0.052$; $p>0.05$), 8. ($p=0.054$; $p<0.05$) maddelerde hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Buna karşın; hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutu hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkenine göre incelendiğinde; 1-3, 4-7, 8-12 ile 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler arasında; 3. ($p=0.013$; $p<0.05$) ve 7. ($p=0.032$; $p<0.05$), maddelerde hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı açısından anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna ilişkin verilen cevaplar, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı yönünden incelendiğinde; genellikle 1-3 defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan öğretmenlerin diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden daha fazla, hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekli olduğu konusunda görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. En az düzeyde (1-3 arasında) hizmet içi eğitim uygulamalarına katılım gösteren öğretmenlerin genellikle yeni göreve başlamaları sebebiyle, hizmet içi eğitim programları yoluyla hizmet esnasında görevlerinde karşılaşılabilecekleri bir takım sorunların daha fazla olabileceği ve uygulamaya dönük bilgiye ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Tablo 11: Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	HİE uygulamalarına katılma sayısı	N	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Farkın Kaynağı
1. Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitim ile sağlar.	1-3 defa	29	3.69	.806	3	1.730	.166	
	4 -7 defa	33	3.24	1.119				
	8 – 11 defa	20	3.30	.733				
	12 ve üzeri defa	19	3.74	1.195				
	Toplam	101	3.48	.996				
2. Hizmet içi eğitim faaliyetleri yenilikleri yakından takip etme olanağı sağlar.	1-3 defa	29	4.21	.774	3	2.241	.071	
	4 -7 defa	33	3.67	.990				
	8 – 11 defa	20	3.70	.657				
	12 ve üzeri defa	19	3.95	.911				
	Toplam	101	3.88	.875				
3. Hizmet içi eğitim çağımızın bir gereğidir.	1-3 defa	29	4.38	.622	3	3.789	.013*	1-3 ile 4-7
	4 -7 defa	33	3.61	1.088				
	8 – 11 defa	20	4.05	.759				
	12 ve üzeri defa	19	4.00	1.054				
	Toplam	101	3.99	.943				
4. Bilimsel, teknolojik alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar.	1-3 defa	29	4.34	.857	3	3.067	.052	
	4 -7 defa	33	3.70	1.045				
	8 – 11 defa	20	4.25	.639				
	12 ve üzeri defa	19	4.16	.958				
	Toplam	101	4.08	.935				
5. Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırır.	1-3 defa	29	4.00	.802	3	2.502	.064	
	4 -7 defa	33	3.36	1.084				
	8 – 11 defa	20	3.60	.681				
	12 ve üzeri defa	19	3.79	1.084				
	Toplam	101	3.67	.960				
6. Hizmet içi eğitim mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamlar.	1-3 defa	29	3.79	.819	3	2.663	.052	
	4 -7 defa	33	3.18	1.044				
	8 – 11 defa	20	3.70	.923				
	12 ve üzeri defa	19	3.58	.769				
	Toplam	101	3.53	.933				
7. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin eğitim sistemine uyumunu sağlar.	1-3 defa	29	3.93	.753	3	3.069	.032*	1-3 ile 4-7
	4 -7 defa	33	3.24	1.032				
	8 – 11 defa	20	3.45	.826				
	12 ve üzeri defa	19	3.58	.961				
	Toplam	101	3.54	.933				
8. Hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırır.	1-3 defa	29	3.83	.889	3	3.056	.054	
	4 -7 defa	33	3.24	.902				
	8 – 11 defa	20	3.50	.761				
	12 ve üzeri defa	19	3.84	.898				
	Toplam	101	3.57	.898				

*p<0.05

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anketin, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutunda öğretmenlere 3 madde yöneltilmiştir. Bu bölümde; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim programlarına katılma sayısı değişkenlerine göre hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna ilişkin elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin a maddesini oluşturan, cinsiyet değişkenine göre hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 12’de verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna yönelik verilen cevapları, cinsiyet bakımından incelemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 12: Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
9. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılıyorum.	Erkek	39	3.56	1.252	99	.874	.384
	Bayan	62	3.35	1.118			
10. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılıyorum.	Erkek	39	3.59	1.069	99	-1.225	.223
	Bayan	62	3.84	.944			
11. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uydurmamda destek olacağına inandığım için katılıyorum.	Erkek	39	3.44	1.071	99	-1.426	.157
	Bayan	62	3.73	.944			

*p<0.05

Tablo 12’de hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde araştırmanın; 9. ($p=0.913$; $p>0.05$), 10. ($p=0.310$; $p>0.05$) ve 11. ($p=0.153$; $p>0.05$) maddeleri olmak üzere, boyutta yer alan tüm maddeler için öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin olarak bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna ilişkin verilen cevaplar cinsiyet yönünden incelendiğinde; erkek ve bayan öğretmenler arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre; bayan ve erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutunda genel olarak benzer yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

4.2.3.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin b maddesini oluşturan, branş değişkenine göre hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 13’te verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna yönelik verilen cevapları, branş bakımından incelemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 13’te hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutu branş değişkenine göre incelendiğinde sınıf ve branş öğretmenleri arasında; 9. ($p=0.302$; $p>0.05$), 10. ($p=0.142$; $p>0.05$) ve 11. ($p=0.134$; $p>0.05$) maddelerde branş açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna ilişkin verilen cevaplar branş yönünden incelendiğinde; hizmet içi eğitim

uygulamalarına katılma istekliliği boyutunda sınıf ve branş öğretmenleri arasında hiçbir maddede anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre; sınıf ve branş öğretmenleri hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutunda benzer yönde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun altında yatan etmenin; sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında kendini gerçekleştirme ve her türlü gelişime ayak uydurma isteği olduğu söylenebilir.

Tablo 13: Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	Branş	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
9. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılıyorum.	Sınıf Öğretmeni	48	3.56	1.029	99	1.038	.302
	Branş Öğretmeni	53	3.32	1.283			
10. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılıyorum.	Sınıf Öğretmeni	48	3.90	.857	99	1.480	.142
	Branş Öğretmeni	53	3.60	1.098			
11. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uydurmamda destek olacağına inandığım için katılıyorum.	Sınıf Öğretmeni	48	3.77	.905	99	1.511	.134
	Branş Öğretmeni	53	3.47	1.067			

*p<0.05

4.2.3.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin c maddesini oluşturan, mesleki kıdem değişkenine göre hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 14'te verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna yönelik verilen cevapları, mesleki kıdem bakımından incelemek için bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasında hangi grubun lehine anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 14'te hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutu mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde 1-4, 5-9, 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında; 9. ($p=0.783$; $p>0.05$), 10. ($p=0.258$; $p>0.05$) ve 11. ($p=0.446$; $p>0.05$) maddelerde mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna ilişkin verilen cevaplar, mesleki kıdem yönünden incelendiğinde; 1-4, 5-9 ile 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında hiçbir maddede anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buna göre; 1-4, 5-9 ile 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutunda benzer yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

Tablo 14: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Farkın Kaynağı
9. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılıyorum.	1-4 yıl	33	3.45	1.175	99	.245	.783	
	5-9 yıl	36	3.33	1.287				
	10 yıl ve üzeri	32	3.53	1.047				
	Toplam	101	3.44	1.170				
10. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılıyorum.	1-4 yıl	33	3.82	.882	99	1.373	.258	
	5-9 yıl	36	3.53	1.134				
	10 yıl ve üzeri	32	3.91	.928				
	Toplam	101	3.74	.997				
11. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uydurmamda destek olacağına inandığım için katılıyorum.	1-4 yıl	33	3.73	.876	99	.813	.446	
	5-9 yıl	36	3.44	1.132				
	10 yıl ve üzeri	32	3.69	.965				
	Toplam	101	3.61	1.000				

* $p<0.05$

4.2.3.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminin d maddesini oluşturan, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkenine göre hizmet içi eğitim uygulamalarına

katılma istekliliği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 15’te verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna yönelik verilen cevapları, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı bakımından incelemek için bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasında hangi grubun lehine anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 15: Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	HİE Uygulamalarına Katılma Sayısı	N	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Farkın Kaynağı
9. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılırim.	1-3 defa	29	3.59	1.323	.874	1.567	.202	
	4 - 7 defa	33	3.12	1.219				
	8 – 11 defa	20	3.40	1.046				
	12 defa ve üzeri	19	3.79	.855				
	Toplam	101	3.44	1.170				
10. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılırim.	1-3 defa	29	4.14	.875	-1.225	2.800	0.44	
	4 - 7 defa	33	3.42	1.062				
	8 – 11 defa	20	3.70	.923				
	12 defa ve üzeri	19	3.74	.991				
	Toplam	101	3.74	.997				
11. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uyduramamda destek olacağına inandığım için katılırim.	1-3 defa	29	3.93	.704	-1.426	2.048	.112	
	4 - 7 defa	33	3.48	1.064				
	8 – 11 defa	20	3.70	.923				
	12 defa ve üzeri	19	3.26	1.240				
	Toplam	101	3.61	1.000				

*p<0.05

Tablo 15’te hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutu hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkenine göre incelendiğinde; 1-3, 4-7, 8-12 ile 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler arasında; 9. (p=0.202; p>0.05), 10. (p=0.44; p>0.05) ve 11. (p=0.112; p<0.05) maddelerde hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna ilişkin verilen cevaplar, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı yönünden incelendiğinde; 1-3, 4-7, 8-11 ile 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler arasında hiçbir maddede anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buna göre; 1-3, 4-7, 8-11 ile 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutunda benzer yönde görüş belirttikleri sonucuna söylenebilir.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anketin, hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda öğretmenlere 12 madde yöneltilmiştir. Bu bölümde; cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkenlerine göre, hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin a maddesini oluşturan, cinsiyet değişkenine göre hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 16'da verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna yönelik verilen cevapları, cinsiyet bakımından incelemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 16: Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
12. Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır.	Erkek	39	2.49	1.097	99	-.588	.558
	Bayan	62	2.61	1.014			
13. Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir.	Erkek	39	2.64	1.038	99	-.867	.388
	Bayan	62	2.82	1.017			
14. Hizmet içi eğitime alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir.	Erkek	39	2.67	1.132	99	-.314	.754
	Bayan	62	2.74	1.200			
15. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır.	Erkek	39	3.15	.988	99	1.702	.092
	Bayan	62	2.77	1.151			
16. Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir.	Erkek	39	3.18	.885	99	.264	.792
	Bayan	62	3.13	.966			
17. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir.	Erkek	39	2.85	1.113	99	.441	.660
	Bayan	62	2.76	.881			
18. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir.	Erkek	39	2.67	.982	99	-1.247	.215
	Bayan	62	2.92	.997			
19. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır.	Erkek	39	3.10	.912	99	1.390	.168
	Bayan	62	2.85	.846			
20. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır.	Erkek	39	3.03	1.013	99	-.263	.793
	Bayan	62	3.08	1.029			
21. Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır.	Erkek	39	2.72	1.276	99	-.168	.867
	Bayan	62	2.76	1.097			
22. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır.	Erkek	39	2.97	1.203	99	.820	.414
	Bayan	62	2.79	1.026			
23. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır.	Erkek	39	2.92	.839	99	.200	.842
	Bayan	62	2.89	.907			

*p<0.05

Tablo 16’da hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde araştırmanın; 12. (p=0.558; p>0.05), 13. (p=0.388; p>0.05), 14. (p=0.754; p>0.05), 15. (p=0.092; p>0.05), 16. (p=0.792; p>0.05), 17. (p=0.660; p>0.05), 18. (p=0.215; p>0.05), 19. (p=0.168; p>0.05), 20. (p=0.793; p>0.05), 21. (p=0.867; p>0.05), 22. (p=0.414; p>0.05) ve 23. (p=0.842; p>0.05) maddeleri olmak üzere, boyutta yer alan tüm maddeler için öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin olarak bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna yönelik olarak verilen cevaplara cinsiyet açısından bakıldığında; erkek ve bayan öğretmenler arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre; bayan ve erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda genel olarak benzer yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

4.2.4.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin b maddesini oluşturan, branş değişkenine göre hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 17’de verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna yönelik verilen cevapları, branş bakımından incelemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Tablo 17’de hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutu branş değişkenine göre incelendiğinde araştırmanın; 12. ($p=0.987$; $p>0.05$), 13. ($p=0.829$; $p>0.05$), 14. ($p=0.707$; $p>0.05$), 15. ($p=0.566$; $p>0.05$), 16. ($p=0.506$; $p>0.05$), 17. ($p=0.539$; $p>0.05$), 18. ($p=0.626$; $p>0.05$), 19. ($p=0.888$; $p>0.05$), 20. ($p=0.579$; $p>0.05$), 21. ($p=0.257$; $p>0.05$), 22. ($p=0.545$; $p>0.05$) ve 23. ($p=0.693$; $p>0.05$) maddeleri olmak üzere, boyutta yer alan tüm maddelere verilen cevaplara ilişkin olarak sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 17: Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	Branş	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
12. Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır.	Sınıf Öğretmeni	48	2.56	.987	99	-.017	.987
	Branş Öğretmeni	53	2.57	1.101			
13. Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir.	Sınıf Öğretmeni	48	2.73	.962	99	-.217	.829
	Branş Öğretmeni	53	2.77	1.086			
14. Hizmet içi eğitime alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir.	Sınıf Öğretmeni	48	2.67	1.209	99	-.376	.707
	Branş Öğretmeni	53	2.75	1.142			
15. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır.	Sınıf Öğretmeni	48	2.85	1.111	99	-.576	.566
	Branş Öğretmeni	53	2.98	1.101			
16. Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir.	Sınıf Öğretmeni	48	3.08	.942	99	-.667	.506
	Branş Öğretmeni	53	3.21	.927			
17. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir.	Sınıf Öğretmeni	48	2.73	.917	99	-.617	.539
	Branş Öğretmeni	53	2.85	1.026			
18. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir.	Sınıf Öğretmeni	48	2.77	.881	99	-.488	.626
	Branş Öğretmeni	53	2.87	1.093			
19. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır.	Sınıf Öğretmeni	48	2.94	.810	99	-.141	.888
	Branş Öğretmeni	53	2.96	.940			
20. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır.	Sınıf Öğretmeni	48	3.00	.968	99	-.556	.579
	Branş Öğretmeni	53	3.11	1.068			
21. Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır.	Sınıf Öğretmeni	48	2.60	2.60	99	-1.140	.257
	Branş Öğretmeni	53	2.87	2.87			
22. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır.	Sınıf Öğretmeni	48	2.79	2.79	99	-.607	.545
	Branş Öğretmeni	53	2.92	2.92			
23. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır.	Sınıf Öğretmeni	48	2.94	2.94	99	.396	.693
	Branş Öğretmeni	53	2.87	2.87			

*p<0.05

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutu yönelik olarak verilen cevaplara branş açısından incelendiğinde; sınıf ve branş öğretmenleri

arasında herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre; sınıf ve branş öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin genel olarak benzer yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

4.2.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin c maddesini oluşturan, mesleki kıdem değişkenine göre hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 18’de verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna yönelik verilen cevapları, mesleki kıdem bakımından incelemek için bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasında hangi grubun lehine anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 18’de hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutu mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde araştırmanın; 12. ($p=0.193$; $p>0.05$), 13. ($p=0.438$; $p>0.05$), 14. ($p=0.165$; $p>0.05$), 15. ($p=0.227$; $p>0.05$), 16. ($p=0.603$; $p>0.05$), 17. ($p=0.801$; $p>0.05$), 18. ($p=0.586$; $p>0.05$), 19. ($p=0.922$; $p>0.05$), 20. ($p=0.325$; $p>0.05$), 21. ($p=0.336$; $p>0.05$), 22. ($p=0.424$; $p>0.05$) ve 23. ($p=0.212$; $p>0.05$) maddeleri olmak üzere, boyutta yer alan tüm maddelere verilen cevaplara ilişkin olarak 1-4, 5-9 ile 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 18 : Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Farkın Kaynağı
12. Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır.	1-4 yıl	33	2.79	1.111	2	1.675	.193	
	5-9 yıl	36	2.33	.986				
	10 yıl ve üzeri	32	2.59	1.012				
	Toplam	101	2.56	1.043				
13. Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir.	1-4 yıl	33	2.94	1.116	2	.833	.438	
	5-9 yıl	36	2.64	1.046				
	10 yıl ve üzeri	32	2.69	.896				
	Toplam	101	2.75	1.024				
14. Hizmet içi eğitime alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir.	1-4 yıl	33	3.03	1.262	2	1.837	.165	
	5-9 yıl	36	2.56	1.132				
	10 yıl ve üzeri	32	2.56	1.076				
	Toplam	101	2.71	1.169				
15. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır.	1-4 yıl	33	2.97	1.015	2	1.507	.227	
	5-9 yıl	36	3.11	1.190				
	10 yıl ve üzeri	32	2.66	1.066				
	Toplam	101	2.92	1.102				
16. Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir.	1-4 yıl	33	3.18	.846	2	.508	.603	
	5-9 yıl	36	3.03	1.000				
	10 yıl ve üzeri	32	3.25	.950				
	Toplam	101	3.15	.932				
17. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir.	1-4 yıl	33	2.88	.893	2	.222	.801	
	5-9 yıl	36	2.72	.914				
	10 yıl ve üzeri	32	2.78	1.128				
	Toplam	101	2.79	.973				
18. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir.	1-4 yıl	33	2.97	.951	2	.538	.586	
	5-9 yıl	36	2.75	.996				
	10 yıl ve üzeri	32	2.75	1.047				
	Toplam	101	2.82	.994				
19. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır.	1-4 yıl	33	3.00	.829	2	0.82	.922	
	5-9 yıl	36	2.92	.841				
	10 yıl ve üzeri	32	2.94	.982				
	Toplam	101	2.95	.876				
20. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır.	1-4 yıl	33	3.27	.977	2	1.136	.325	
	5-9 yıl	36	2.92	1.025				
	10 yıl ve üzeri	32	3.00	1.047				
	Toplam	101	3.06	1.018				
21. Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır.	1-4 yıl	33	2.97	1.045	2	1.103	.336	
	5-9 yıl	36	2.56	1.297				
	10 yıl ve üzeri	32	2.72	1.114				
	Toplam	101	2.74	1.163				
22. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır.	1-4 yıl	33	3.06	1.144	2	.865	.424	
	5-9 yıl	36	2.72	1.111				
	10 yıl ve üzeri	32	2.81	1.030				
	Toplam	101	2.86	1.096				
23. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır.	1-4 yıl	33	3.03	.951	2	1.577	.212	
	5-9 yıl	36	2.69	.856				
	10 yıl ve üzeri	32	3.00	.803				
	Toplam	101	2.90	.878				

*p<0.05

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar mesleki kıdem yönünden incelendiğinde; hizmet içi

eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda 1-4, 5-9 ile 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre; 1-4, 5-9 ile 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin hizmet içi eğitimin etkililiği boyutunda benzer yönde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4.4. Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminin d maddesini oluşturan, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkenine göre hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 19’da verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna yönelik verilen cevapları, mesleki kıdem bakımından incelemek için bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasında hangi grubun lehine anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 19’de hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutu, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkenine göre incelendiğinde araştırmanın; 15. (p=0.079; p>0.05), 22. (p=0.112; p>0.05) ve 23. (p=0.852; p>0.05) maddeleri olmak üzere, boyutta yer alan tüm maddelere verilen cevaplara ilişkin olarak 1-3, 4-7, 8-12 ile 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 19: Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	HİE Uygulamalarına Katılma Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Farkın Kaynağı
12. Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır.	1-3 defa	29	3.24	1.091	3	6.847	.000*	1-3 ile 4-7 1-3 ile 8-11 1-3 ile 12 defa ve üzeri
	4 - 7 defa	33	2.27	.801				
	8 – 11 defa	20	2.40	.995				
	12 defa ve üzeri	19	2.21	.976				
	Toplam	101	2.56	1.043				
13. Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir.	1-3 defa	29	3.34	1.010	3	6.525	.000*	1-3 ile 12 defa ve üzeri
	4 - 7 defa	33	2.67	1.021				
	8 – 11 defa	20	2.60	.821				
	12 defa ve üzeri	19	2.16	.834				
	Toplam	101	2.75	1.024				
14. Hizmet içi eğitime alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir.	1-3 defa	29	3.28	1.306	3	4.189	.008*	1-3 ile 12 defa ve üzeri
	4 - 7 defa	33	2.61	1.088				
	8 – 11 defa	20	2.60	.883				
	12 defa ve üzeri	19	2.16	1.068				
	Toplam	101	2.71	1.169				
15. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır.	1-3 defa	29	3.24	1.244	3	2.327	.079	
	4 - 7 defa	33	3.03	.918				
	8 – 11 defa	20	2.70	1.174				
	12 defa ve üzeri	19	2.47	.964				
	Toplam	101	2.92	1.102				
16. Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir.	1-3 defa	29	3.62	.862	3	3.823	.012*	1-3 ile 4-7
	4 - 7 defa	33	2.97	.918				
	8 – 11 defa	20	2.90	.968				
	12 defa ve üzeri	19	3.00	.816				
	Toplam	101	3.15	.932				
17. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir.	1-3 defa	29	3.24	1.057	3	3.743	.014*	1-3 ile 12 defa ve üzeri
	4 - 7 defa	33	2.67	.924				
	8 – 11 defa	20	2.75	.786				
	12 defa ve üzeri	19	2.37	.895				
	Toplam	101	2.79	.973				
18. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir.	1-3 defa	29	3.28	.882	3	5.553	.001*	1-3 ile 12 defa ve üzeri
	4 - 7 defa	33	2.85	.972				
	8 – 11 defa	20	2.75	.716				
	12 defa ve üzeri	19	2.16	1.119				
	Toplam	101	2.82	.994				
19. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini artırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır.	1-3 defa	29	3.34	.769	3	2.933	.037*	1-3 ile 4-7 1-3 ile 8-11 1-3 ile 12 defa ve üzeri
	4 - 7 defa	33	2.82	.950				
	8 – 11 defa	20	2.75	.716				
	12 defa ve üzeri	19	2.79	.918				
	Toplam	101	2.95	.876				
20. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır.	1-3 defa	29	3.72	.996	3	7.536	.000*	1-3 ile 4-7 1-3 ile 8-11 1-3 ile 12 defa ve üzeri
	4 - 7 defa	33	2.94	.827				
	8 – 11 defa	20	2.75	.786				
	12 defa ve üzeri	19	2.58	1.121				
	Toplam	101	3.06	1.018				
21. Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır.	1-3 defa	29	3.24	.1154	3	3.843	.012*	1-3 ile 12 defa ve üzeri
	4 - 7 defa	33	2.79	1.244				
	8 – 11 defa	20	2.45	.759				
	12 defa ve üzeri	19	2.21	1.134				
	Toplam	101	2.74	1.163				
22. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır.	1-3 defa	29	3.21	.940	3	2.048	.112	
	4 - 7 defa	33	2.91	1.284				
	8 – 11 defa	20	2.50	1.000				
	12 defa ve üzeri	19	2.63	.955				
	Toplam	101	2.86	1.096				
23. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır.	1-3 defa	29	3.00	1.035	3	.262	.852	
	4 - 7 defa	33	2.85	.795				
	8 – 11 defa	20	2.80	.834				
	12 defa ve üzeri	19	2.95	.848				
	Toplam	101	2.90	.878				

*p<0.05

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anketin, hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda öğretmenlere 3 madde yöneltilmiştir. Bu bölümde; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim programlarına katılma sayısı değişkenlerine göre, hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminin a maddesini oluşturan, cinsiyet değişkenine göre hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 20’de verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna yönelik verilen cevapları, cinsiyet bakımından incelemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 12’de hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde araştırmanın; 24. ($p=0.763$; $p>0.05$), maddesine verilen cevaplara ilişkin olarak bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Buna karşın; hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; bayan ve erkek öğretmenler arasında; 25. ($p=0.011$; $p<0.05$) ve 26. ($p=0.038$; $p<0.05$), maddelerde cinsiyet açısından anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 20: Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
24. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir.	Erkek	39	3.05	1.050	99	-.303	.763
	Kadın	62	3.11	.960			
25. Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir.	Erkek	39	3.41	.818	99	2.598	.011*
	Kadın	62	2.94	.939			
26. Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır.	Erkek	39	3.79	1.080	99	2.107	.038*
	Kadın	62	3.27	1.283			

*p<0.05

Hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna katılımcıların verdikleri cevaplar cinsiyet açısından incelendiğinde; hizmet içi eğitim birimlerinin kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip olmadığı ve öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikasının bulunmadığı yönünde erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Buna göre; erkek katılımcıların bayan katılımcılara göre daha fazla, hizmet içi eğitim uygulamalarında sorunlarla karşılaştıkları noktasında görüş belirttikleri söylenebilir.

4.2.5.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminin b maddesini oluşturan, branş değişkenine göre hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	Branş	N	$\bar{x}$	ss	t	p
24. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir.	Sınıf Öğretmeni	48	3.02	.934	-.657	.513
	Branş Öğretmeni	53	3.15	1.045		
25. Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir.	Sınıf Öğretmeni	48	3.10	.994	-.152	.880
	Branş Öğretmeni	53	3.13	.856		
26. Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır.	Sınıf Öğretmeni	48	3.35	1.263	-.941	.349
	Branş Öğretmeni	53	3.58	1.200		

*p<0.05

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna yönelik verilen cevapları, branş bakımından incelemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 21’de hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu branş değişkenine göre incelendiğinde sınıf ve branş öğretmenleri arasında; 24. (p=0.513; p>0.05), 25. (p=0.880; p>0.05) ve 26. (p=0.349; p>0.05) maddelerde branş açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin verilen cevaplar, branş yönünden incelendiğinde; sınıf ve branş öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre; sınıf ve branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda genel olarak benzer yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

4.2.5.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminin c maddesini oluşturan, mesleki kıdem değişkenine göre hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Farkın Kaynağı
24. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğretmenler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir.	1-4 yıl	33	3.45	1.063	2	3.770	.026*	1-4 ile 5-9
	5-9 yıl	36	2.83	1.028				
	10 yıl ve üzeri	32	3.00	.762				
	Toplam	101	3.09	.991				
25. Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir.	1-4 yıl	33	3.21	1.023	2	.263	.769	
	5-9 yıl	36	3.06	.924				
	10 yıl ve üzeri	32	3.09	.818				
	Toplam	101	3.12	.920				
26. Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır.	1-4 yıl	33	3.67	1.291	2	.739	.480	
	5-9 yıl	36	3.31	1.191				
	10 yıl ve üzeri	32	3.47	1.218				
	Toplam	101	3.48	1.230				

*p<0.05

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna yönelik verilen cevapları, mesleki kıdem bakımından incelemek için bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasında hangi grubun lehine anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 22’de hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutu mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde 1-4, 5-9, 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında; 25. (p=0.769; p>0.05) ve 26. (p=0.480; p>0.05) maddelerde mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Buna karşın; hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutu mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde; 1-4, 5-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında; 24. (p=0.026; p<0.05) maddede mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar

boyutuna ilişkin verilen cevaplar mesleki kıdem yönünden incelendiğinde; hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticilerin alanında uzman kişiler arasından seçilmemekte olduğu konusunda 1-4 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Genel olarak; hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda mesleki kıdem açısından grupların benzer yönde düşündükleri söylenebilir.

4.2.5.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminin d maddesini oluşturan, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkenine göre hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik elde edilen bulgular tablo 23'te verilmiştir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna yönelik verilen cevapları, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı bakımından incelemek için bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasında hangi grubun lehine anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 23'te hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutu hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkenine göre incelendiğinde 1-4, 5-9, 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında; 24. ($p=0.619$; $p>0.05$), 25. ($p=0.651$; $p>0.05$) ve 26. ($p=0.522$; $p>0.05$) maddelerde hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı yönünden incelendiğinde; 1-3, 4-7, 8-11 ile 12 ve üzeri defa hizmet içi

eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Buna göre; 1-3, 4-7, 8-11 ile 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda genel olarak benzer yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

Tablo 23: Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Bulgular

İFADELER	HİE Uygulamalarına Katılma Sayısı	N	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Farkın Kaynağı
24. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir.	1 – 3 defa	29	3.28	.922	3	.596	.619	
	4 - 7 defa	33	2.94	1.088				
	8 – 11 defa ve üzeri	20	3.10	.912				
	12 defa ve üzeri	19	3.05	1.026				
	Toplam	101	3.09	.991				
25. Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir.	1 – 3 defa	29	3.07	.923	3	.547	.651	
	4 - 7 defa	33	3.00	.968				
	8 – 11 defa ve üzeri	20	3.20	.834				
	12 defa ve üzeri	19	3.32	.946				
	Toplam	101	3.12	.920				
26. Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır.	1 – 3 defa	29	3.66	1.396	3	.755	.522	
	4 - 7 defa	33	3.33	1.242				
	8 – 11 defa ve üzeri	20	3.25	1.118				
	12 defa ve üzeri	19	3.68	1.057				
	Toplam	101	3.48	1.230				

*p<0.05

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Sonuçlar

Hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna verilen cevaplar yönünden en düşük katılımın gerçekleştiği 1. maddede katılımcıların “Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitim ile sağlar” ifadesine $\bar{x}=3.48$ ortalama ile “oldukça” katıldıkları görülmüştür.

Gültekin ve Çubukçu (2008)’nin “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasına göre; öğretmenler hizmet içi eğitimi, gerek kurumsal gerekse bireysel bakımdan kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak görmektedirler. Araştırma sürecinde yapılan literatür taraması ışığında hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda öğretmenlerin 1. maddeye en az katılmaları sebebi ile araştırmada ortaya çıkan bulgunun, Gültekin ve Çubukçu (2008)’nin bulgularından farklı bir bulgu niteliği taşıdığı söylenebilir.

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek

katılımın olduğu 4. maddeye öğretmenlerin “Bilimsel, teknolojik alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar” ifadesine $\bar{x}=4.08$ ortalama ile “oldukça” katıldıkları görülmüştür.

Aytaç (2000)’a göre de, ikibinli yıllarda çoklu-çağırım (multi-medya) ile eğitimin genel ve mesleki eğitimde değil, ileri eğitim amacıyla hizmet içi eğitimde yoğunlaşması beklenmektedir. Özellikle hizmet içi eğitimde öğretim yöntemlerinin ve ele alınacak programların okul seviyelerinin ihtiyaçlarına göre tespit edilmesinde bu faktörün göz önüne alınması gerekir. Bu noktada Aytaç (2000)’ın yaptığı çalışmanın, bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda yer alan “Bilimsel, teknolojik alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar” maddesine öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdiği bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.1.2. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna verilen cevaplar yönünden en düşük katılımın gerçekleştiği 9. maddeye öğretmenlerin “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılıyorum” ifadesine $\bar{x}=3.44$ ortalama ile “oldukça” katıldıkları görülmüştür.

Bu araştırma ile ilgili literatür incelendiğinde Aydın (2008)’ın “Öğretmenlerin, Yöneticiler Tarafından Hizmet İçi Eğitim Programlarıyla Desteklenmesi Sonucunda Kazandıkları Bilgi ve Becerileri Eğitime Yansıtma Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yaptığı çalışmasında; ilköğretim okulu öğretmenlerinin kendi istekleriyle katıldıkları hizmet içi eğitim programlarına karşı daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Özer (2004)'in “Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi: Katılma Durumları, Beklentileri ve Engelleri” adlı çalışmasında; öğretmenlerin %53'nün son üç yıl içinde Hizmet içi Eğitim Dairesi'nce merkezi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına, %42'sinin de yerel olarak düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına hiç katılmadıkları saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir bölümünün (%69) bu tür programlara isteksiz katıldıkları anlaşılmıştır.

Buna göre Aydın (2008) ve Özer (2004)'in yapmış oldukları çalışmalar incelendiğinde genel olarak; bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutunda yer alan “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılıyorum” ifadesine, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevapları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek katılımın olduğu “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılıyorum” ifadesini oluşturan 10. maddeye ise öğretmenlerin $\bar{x}=3.74$ ortalama ile “oldukça” katıldıkları görülmüştür.

Araştırma ile ilgili olarak yapılan çalışmalar ışığında Çalgan (2008)'in “Özel İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarına Bakışları” adlı çalışmasında yapılan anket sonuçlarına göre; hizmet içi eğitimlerin İngilizce öğretmenlerini iyi ve pozitif yönde etkilediği ancak; bu etkilenmenin kendilerini geliştirme ve gerçekleştirme amaçlarına uymadığı ve meslektaşları ile rekabeti kolaylaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalgan (2008)'in ulaştığı bu bulgu ile hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutunda yer alan “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılıyorum” ifadesine bu araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen bulgu arasında bir benzerlik göstermediği söylenebilir.

5.1.3. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna verdikleri cevaplar bakımından en düşük katılımın gerçekleştiği 12. maddede katılımcıların “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır” ifadesine $\bar{x}=2.56$ ortalama ile “çok az” katıldıkları görülmüştür.

Araştırma kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde Özer (2004)’in “Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi: Katılma Durumları, Beklentileri ve Engelleri” adlı çalışmasında öğretmenler hizmet içi eğitim programlarının 10 gün ile 3 ay arasında değişen sürelerde olmasını ve programların en çok üniversitelerde, bulundukları illerde, tatil yörelerinde ve kendi okullarında düzenlenmesini istediklerini belirtmişlerdir.

EARGED (2006)’ın “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, hafta sonları ve öğretim yılı içinde yapmak istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Gökdere ve Çepni (2004)’nin “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma; Bilim Sanat Merkezi Örnekleme” adlı çalışmalarında öğretmenlerin büyük bir bölümü düzenlenecek olan bir hizmet içi eğitim seminerinde bir günlük programın en fazla 4-6 saat aralığında olması gerektiğinde hem fikirdirler.

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan ve en az düzeyde katılımlarının gerçekleştiği “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda

yapılmaktadır” ifadesi ile özellikle Özer (2004) ve EARGED (2006)’ın bulguları arasında bir paralellik olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna verilen cevaplar yönünden öğretmenler tarafından en yüksek katılımın gerçekleştiği 16. maddede katılımcıların “Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir” ifadesine $\bar{x}=3.74$ ortalama ile “biraz” katıldıkları görülmüştür.

Açıkalın (1991)’ın “Özel ve Kamu Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitimin Engelleri” adlı yaptığı çalışmada; hizmet içi eğitimin etkililiği yönünden önemli öğeler olan fiziki mekanların, nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

EARGED (2006)’ın “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında uygulanan hizmet içi eğitim programlarında, psikolojik ortamın yeterince uygun olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna verdikleri cevaplar incelendiğinde en düşük katılımın olduğu “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır” maddesine $\bar{x}=2.56$ ortalama ile “çok az” katıldıkları yönünde görüş belirtirken, katılım düzeyinin en yüksek olduğu “Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir” maddesine $\bar{x}=3.15$ ortalama ile “biraz” katıldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

5.1.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna verilen cevaplar yönünden en düşük katılımın gerçekleştiği 24. maddede katılımcıların “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir” ifadesine $\bar{x}=3.09$ ortalama ile “biraz” katıldıkları görülmüştür.

Bu çalışmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda yer alan ve araştırmaya katılan öğretmenler tarafından katılımın en az düzeyde gerçekleştiği “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir” ifadesine ilişkin olarak bulguyu destekleyen çalışmalar incelendiğinde Açıkalin (1991)’ın “Özel ve Kamu Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitimin Engelleri” adlı yaptığı çalışmada; eğitici ve öğretici personelin nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özen (2004)’in Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görev Alan Öğretim Elemanlarının Yeterliliklerine İlişkin Kursiyerlerin Görüşleri” adlı çalışmasında, kursiyerlerin %62.7’si öğretim elemanlarının konu alanına hakim olmaları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca Özen (2006a)’ın hizmet içi eğitim programlarında kalitenin artırılması çerçevesinde yaptığı çalışmada, 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 ulaşılmıştır.

Özer (2004)’in “Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi: Katılma Durumları, Beklentileri ve Engelleri” adlı çalışmasında öğretmenler, aynı zamanda, hizmet içi eğitim programlarında en çok üniversite öğretim üyeleri ile deneyimli olan meslektaşlarının eğitici olarak görev yapmalarını tercih ettiklerini açıklamışlardır.

Ayrıca programlarda görev yapan eğitimcilerin genellikle konu uzmanı olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

EARGED (2006)'ın “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, hizmet içi eğitime katılan öğretim elemanlarının alanlarında yeterince uzman olmadığı, bu görevlilerin seçiminde ve görevlendirilmesinde sorun olduğu ortaya çıkmıştır.

Özen (2006a)'ın “Perceptions Of Teachers On Improving The Quality Of Inset Programs” adlı çalışmasında lisansüstü programlara katılan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretim elemanlarının konu alanı uzmanlarından seçilmeleri gerektiği ve bu uzmanların derslere hazırlıklı olarak gelmeleri gerektiği doğrultusunda görüş belirtmişlerdir.

Aydın (2008)'ın “Öğretmenlerin, Yöneticiler Tarafından Hizmet İçi Eğitim Programlarıyla Desteklenmesi Sonucunda Kazandıkları Bilgi ve Becerileri Eğitime Yansıtma Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yaptığı çalışmada; hizmet içi eğitim konusunda öğretmenlerin yeterli olmadığı konusunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığını belirten öğretmenler, okul yönetiminin de destek vermediğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin yeterli olduğunu düşünen öğretmenler, yeni teknolojilerin aktarılmasına okul yönetiminin de destek verdiğini belirtmektedirler.

Çalgan (2008)'ın “Özel İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarına Bakışları” adlı çalışmasında yapılan anket sonuçlarına göre; hizmet içi eğitimlerini veren öğretmenlerin konularında yetkin oldukları ancak hizmet içi eğitim müfredatının kendilerini tatmin etmediklerini ifade etmişlerdir.

Gül ve Aslan (2009)'ın “Sınıf Öğretmenlerinin Küreselleşme, Toplumsal Gelişme ve Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında; hizmet içi eğitimlerin uzman kişilerce verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutuna verdikleri cevaplar bakımından en yüksek katılımın gerçekleştiği 26. “Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır” maddeye $\bar{x}=3.48$ ortalama ile “oldukça” katıldıkları görülmüştür.

Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda yer alan ve araştırmaya katılan öğretmenler tarafından katılımın en fazla düzeyde gerçekleştiği “Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır” ifadesine ilişkin olarak bulguyu destekleyen çalışmalar incelendiğinde; Polat (2002)'ın “Öğreten okuldan öğrenen kalite okullarına geçişte hizmet içi eğitimin rolü” adlı çalışmasına göre; öğretmenlerin hizmet içindeki eğitimi için üniversite okul işbirliği daha da geliştirilerek, yeni bilgi ve çağdaş gelişmelerle eğitim iş görenlerinin donanımına fırsat verilmelidir. Polat (2002)'ın elde ettiği bulguyu, bu araştırmada elde edilen bulgunun desteklediği söylenebilir.

Büyükcan (2008)'ın “İlköğretim okullarındaki hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı” adlı çalışmasında öğretmenler, hizmet içi eğitim seminer çalışmalarının iyi planlanmadığı konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda yer alan “Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır” ifadesine öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır Buna göre; Büyükcan (2008)'ın bulgusu ile bu araştırmanın bulgusu arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliği boyutunu oluşturan; bir kurumun, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitim ile sağladığı, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yenilikleri yakından takip etme olanağı sağladığı, hizmet içi eğitimin çağımızın bir gereği olduğu, bilimsel, teknolojik alandaki gelişmelerin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kıldığı, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırdığı, öğretmenlerin eğitim sistemine uyumunu sağladığı, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini arttırdığı ve mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamladığı ifadelerine verilen cevaplar cinsiyet açısından incelendiğinde, öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında hiçbir maddede anlamlı farka rastlanılmamıştır. ($p>0.05$).

5.2.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliği boyutuna yönelik olarak verilen cevapları branş açısından incelendiğinde 8. maddede yer alan “Hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırır” ifadesine katılım açısından sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Öte yandan bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliği boyutunu oluşturan; hizmet içi eğitimin; kurumun personelinin sürekli gelişimini sağladığı, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve

davranışları kazandırdığı, mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamladığı, yenilikleri yakından takip etme olanağı sağladığı, çağımızın bir gereği olduğu, öğretmenlerin eğitim sistemine uyumunu sağladığı, bilimsel, teknolojik alandaki gelişmelerin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kıldığı ifadelerine verilen cevaplar branş açısından incelendiğinde sınıf ve branş öğretmenlerinin arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

5.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunu oluşturan; hizmet içi eğitimin çağımızın bir gereği olduğu, yenilikleri yakından takip etme olanağı sağladığı, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırdığı, mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamladığı, öğretmenlerin eğitim sistemine uyumunu sağladığı, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini arttırdığı ve bilimsel, teknolojik alandaki gelişmelerin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kıldığı ifadelerine verilen cevaplar mesleki kıdem açısından incelendiğinde öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında hiçbir maddede anlamlı farka rastlanılmamıştır. ($p>0.05$).

5.2.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Gerekliliğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna yönelik verilen cevaplar, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkenine göre incelendiğinde; 3. “Hizmet içi eğitim çağımızın bir gereğidir” ve 7. “Hizmet

“içi eğitim öğretmenlerin eğitim sistemine uyumunu sağlar” maddeye verilen cevaplar hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı açısından incelendiğinde katılım açısından 1-3 ile 4-7 defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılanlar arasında, 1-3 defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılanlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır ($p<0.05$).

Bununla birlikte bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda yer alan; bir kurumun, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitim ile sağladığı, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yenilikleri yakından takip etme olanağı sağladığı, bilimsel, teknolojik alandaki gelişmelerin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kıldığı, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırdığı, mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamladığı, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini arttırdığı ifadelerine yönelik verilen cevaplar hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı açısından incelendiğinde 1-3, 4-7, 8-11 ile 12 ve üzeri hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0.05$).

Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda yer alan maddelere ilişkin olarak konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; Uçar (2006)’ın “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adlı yaptığı çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının gerekliliği boyutuna ilişkin belirttikleri tüm görüşler arasında cinsiyet değişkenine göre; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden bu boyuttaki görüşlere daha çok katıldıkları ortaya çıkmıştır. Uçar (2006)’ın bu bulgusu ile bu araştırmanın cinsiyet bakımından hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna verilen cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan bulgunun, Uçar (2006)’ın bulgusunu desteklemediği söylenebilir.

Bununla birlikte, Uçar (2006)’ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemi yükseldikçe, hizmet içi uygulamalarının gerekliliğine ilişkin ifadelere katılma

düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutu, mesleki kıdem açısından incelendiğinde; mesleki kıdem guruplarının (1-4, 5-9 ile 10 yıl ve üzeri) maddelere verdikleri cevaplar açısından guruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Buna göre Uçar (2006)'ın bu bulgusu ile bu araştırmadan elde edilen bulgu arasında bir paralellik olmadığı söylenebilir.

Ayrıca, Uçar (2006)'ın yaptığı çalışmada hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sayısı arttıkça, hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliğine ilişkin ifadelerle katılım düzeyinin de arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. Uçar (2006)'ın ulaştığı bu bulgu ile bu araştırmanın bulgusu arasında bir farklılık söz konusudur. Araştırmanın sonucuna göre hizmet içi eğitime az sayıda katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına daha istekli katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gültekin ve Çubukçu (2008)'nin “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında öğretmenler hizmet içi eğitimin kurumsal yararlarıyla ilgili maddelerden “üretilen hizmetin niteliğini artırır”, “hizmette verimliliği artırır” ve “yeni yöntem ve tekniklerin kullanılmasını kolaylaştırır” ifadelerine tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Bu araştırmada öğretmenler hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda yer alan “Hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırır” ifadesine genel olarak biraz ve oldukça düzeyinde katılmışlardır. Gültekin ve Çubukçu (2008)'nin çalışmalarındaki bulgu ile bu araştırmadan elde edilen bulgu arasında bir benzerlik olduğunu söylemek mümkündür.

Büyükcın (2008)'ın “İlköğretim okullarındaki hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı” adlı çalışmasında, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin, seminer programlarının öğretmenlere yarar sağlama düzeyine ilişkin görüşleri üzerinde belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda yer alan “Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği

bilgi, beceri ve davranışları kazandırır” ifadesine cinsiyet açısından bayan ve erkek öğretmenlerin katılımı açısından anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Büyükcan (2008)’ın yaptığı araştırmada yer alan bulgunun, bu araştırmada yer alan bulguyu destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Ayrıca, Büyükcan (2008)’ın çalışmasında, 16 yıl ve üstü öğretmenlerin, diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre uygulan seminerlerin daha çok yarar sağladığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yani; seminer programlarının öğretmenlere yarar sağlama düzeyi ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda yer alan “Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırır” ifadesi mesleki kıdem bakımından incelendiğinde gruplar arasında bir anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre bu araştırmadan elde edilen bu bulgunun, Büyükcan (2008)’ın elde ettiği bulguyu desteklemediği söylenebilir.

Tekin (2007)’in “Uzaktan eğitim yöntemi ile verilen hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve tutumlarına etkisi” adlı çalışmasında öğretmenlere uzaktan eğitim yöntemi ile verilen hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarını ve öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Tekin (2007)’nin bu bulgusu ile araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutunda yer alan “Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırır” ifadesi arasında bu araştırmadan elde edilen bulgu ile benzer olduğu söylenebilir.

Şen (2003)’in “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Gereksinimlerinin Saptanması ve Hizmet İçi Eğitimle Yetiştirilmesi” adlı çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çoğunun meslekleriyle ilgili olarak sürekli hizmet içi eğitime gereksinim duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Nartgün (2006)’ün “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi

Eğitim Programlarının Etkileri Üzerine Düşünceleri (Bolu İli Örneği)’’ adlı çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenler hizmet içi eğitim programlarının yararlı ve gerekli olduğu, programın bitiminde kendilerini gelişmiş hissettiklerini belirtmişlerdir. Şen (2003) ve Nartgün (2006)’ ün bulguları ile bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği boyutuna öğretmenlerin katılımı açısından pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

5.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna yönelik verdikleri cevaplar cinsiyet açısından incelendiğinde; 9. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılım”, 10. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılım” ve 11. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uyduramamda destek olacağına inandığım için katılım” maddelerine katılım bakımından bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır ($p>0.05$).

5.3.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna yönelik verdikleri cevaplar branş açısından incelendiğinde; 9. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılım”, 10. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için

katılım” ve 11. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uydurmamda destek olacağına inandığım için katılım” maddelerine sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır ($p>0.05$).

5.3.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna yönelik verdikleri cevaplar mesleki kıdem açısından incelendiğinde; 9. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılım”, 10. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılım” ve 11. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uydurmamda destek olacağına inandığım için katılım” maddelerine 1-4, 5-9 ile 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır ($p>0.05$).

5.3.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma İstekliliğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutuna yönelik verdikleri cevaplar hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı açısından incelendiğinde; 9. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılım”, 10. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılım” ve 11. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uydurmamda destek olacağına inandığım için katılım” maddelerine 1-3, 4-7, 8-12 ile 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır ($p>0.05$).

EARGED (2006)'ın “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi” çalışmasında hizmet içi eğitimin katılımcıların hizmet içi eğitime katılmalarında; görevde yükselme, ödüllendirme, sicil değerlendirmelerinde etkisinin az olması, hizmet içi eğitime katılımı olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Benzer olarak Açıkalın (1991)'ın “Özel ve Kamu Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitimin Engelleri” adlı yaptığı çalışmada; katılanların eğitim sürecinde ve sonunda gösterdikleri başarılar, atama, terfi vb. personel işlemlerinde her zaman dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutunda yer alan “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılım” ifadesine cinsiyet açısından öğretmenlerin aritmetik ortalama bakımından en düşük katılım gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre; EARGED (2006)'ın ve Açıkalın (1991)'ın yapmış olduğu çalışmalarda yer alan bulguların, bu araştırmanın bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Aydın (2008)'ın “Öğretmenlerin, Yöneticiler Tarafından Hizmet İçi Eğitim Programlarıyla Desteklenmesi Sonucunda Kazandıkları Bilgi ve Becerileri Eğitime Yansıtma Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yaptığı çalışmada; erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitimin alınmasına daha sıcak baktıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutunda yer alan “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılım” ifadesine katılım açısından erkeklerin lehine anlamlı fark olmasa da, aritmetik ortalama bakımından maddeye verilen cevaplar açısından erkeklerin daha fazla katılım gösterdikleri ve hizmet içi eğitime katılmaya bayanlara göre daha sıcak baktıklarını söylemek mümkündür. Araştırmanın bu bulgusunu, Aydın (2008)'ın bulgusunun desteklediği söylenebilir.

Çalgan (2008)'ın “Özel İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarına Bakışları” adlı çalışmasında; hizmet içi eğitimlerin İngilizce öğretmenlerini iyi ve pozitif yönde etkilediği ancak; bu etkilenmenin kendilerini geliştirme ve gerçekleştirme amaçlarına uymadığı ve meslektaşları ile rekabeti kolaylaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği boyutunda yer alan “Hizmet içi

eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılım” ve “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uyduramamda destek olacağına inandığım için katılım” ifadelerine tüm gruplar açısından öğretmenlerin genel olarak “oldukça” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Buna göre; Çalgan (2008)’ın elde ettiği bulgunun, bu araştırmanın bulgusunu desteklemediği söylenebilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

5.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna yönelik verdikleri cevaplar cinsiyet açısından incelendiğinde; 12. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır”, 13. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir”, 14. “Hizmet içi eğitime alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir”, 15. maddede yer alan “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır”, 16. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir”, 17. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir”, 18. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir”, 19. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır”, 20. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır”, 21. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır”, 22. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır” ve 23. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı

bulmaktadır” maddelerine verilen cevaplar bakımından bayan ve erkek öğretmenlerin arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

5.4.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna yönelik verdikleri cevaplar branş açısından incelendiğinde; 12. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır”, 13. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir”, 14. “Hizmet içi eğitime alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir”, 15. maddede yer alan “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır”, 16. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir”, 17. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir”, 18. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir”, 19. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır”, 20. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır”, 21. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır”, 22. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır” ve 23. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır” maddelerine verilen cevaplar bakımından sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

5.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna yönelik verdikleri cevaplar mesleki kıdem açısından incelendiğinde; 12. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır”, 13. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir”, 14. “Hizmet içi eğitime alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir”, 15. maddede yer alan “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır”, 16. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir”, 17. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir”, 18. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir”, 19. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır”, 20. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır”, 21. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır”, 22. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır” ve 23. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır” maddelerine verilen cevaplar bakımından 1-4, 5-9 ile 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

5.4.4. Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna yönelik verdikleri cevaplar hizmet içi eğitim

uygulamalarına katılma sayısı açısından incelendiğinde; 12. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır”, 13. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir”, 14. “Hizmet içi eğitime alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir”, 16. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir”, 17. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir”, 18. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir”, 19. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır”, 20. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır”, 21. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır” maddelerine verilen cevaplar bakımından 1-3, 4-7, 8-11, 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

Bunun yanın sıra, bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutuna yönelik olarak verilen cevaplar, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı açısından incelendiğinde 15. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır”, 22. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır” ve 23. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır” maddelere verilen cevaplar bakımından 1-3, 4-7, 8-11, 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler arasında anlamlı farka rastlanmamıştır ($p>0.05$).

Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan maddelere ilişkin olarak konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; Kiper (2008)’in “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Teknolojilerini Derslerde Kullanım Durumları ve Bilgi Teknolojileri İle İlgili Almış Oldukları Hizmet İçi

Eğitimler Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmasında kursiyer öğretmenlerin, kursun verildiği zamanın ve kurs süresinin kendileri için uygun olduğu sonucuna varmıştır.

Ayrıca Özen (2006b)’in “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkilerine İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği)” adlı çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenler; hizmet içi eğitim programlarını yararlı ve gerekli bulduklarını ancak; programın zamanlamasının uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda tüm değişkenler açısından öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri madde 12. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır” maddedir. Kiper (2008)’in ve Özen (2006b)’in yaptığı çalışmalarda elde ettiği bulguların, bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Özen (2006b)’in “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkilerine İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği)” adlı çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenler; hizmet içi eğitimde karşılaşılan sorunlar olarak fiziki ve teknolojik olanakların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan 19. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır” ve 16. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir” ifadelerine genellikle “biraz” katılım göstermişlerdir. Buna göre; Özen (2006b)’in bulgusu ile bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yukarıda yer alan ifadelere yönelik elde edilen bulgular arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir.

Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan 13. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir” maddesine öğretmenlerin katılımı tüm

değişkenler bakımından incelendiğinde genel olarak (hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkeni hariç) gruplar arasında anlamlı farka rastlanılmamış olup, maddeye genelde “biraz” katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Açıkalın (1991)’ın “Özel ve Kamu Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitimin Engelleri” adlı yaptığı çalışmada; programların, bireylerin veya kurumun ihtiyaçlarına cevap vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Açıkalın (1991)’ın bu bulgusu ile bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan 13. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir” maddesine öğretmenlerin verdikleri cevaplarla pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir.

Gökdere ve Çepni (2004)’nin “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma; Bilim Sanat Merkezi Örnekleme” adlı çalışmalarında öğretmenler seminer mevcudunun çok fazla olmaması gerektiği, seminer ortamının samimi etkileşime imkan sağlayan bir ortam olması gerektiği doğrultusunda görüş belirtmişlerdir. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan 15. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır” maddesine tüm değişken gruplarında yer alan öğretmenler tarafından katılımın genel olarak “biraz” düzeyinde olduğu ve tüm gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani; cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim programlarına katılma sayısı bakımından öğretmenlerin madde için benzer düzeyde katılım gösterdikleri ve tüm öğretmenlerin genel olarak hizmet içi eğitim kurslarında katılımcı sayısının uygun düzeyde olması gerektiği konusunda orta düzeyde katılım gösterdikleri söylenebilir. Buna göre, Gökdere ve Çepni (2004)’nin çalışmalarındaki elde ettiği bulguyu, bu çalışmada ulaşılan bulgunun destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

EARGED (2006)’ın “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında; uygulanan hizmet içi eğitim programlarında, psikolojik ortamın yeterince uygun olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Açıkalın (1991)'ın “Özel ve Kamu Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitimin Engelleri” adlı yaptığı çalışmada ise; hizmet içi eğitimin etkililiği yönünden önemli öğeler olan fiziki mekanların, nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan 16. “Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir” maddeye öğretmenlerin verdikleri cevaplar değişken gruplar açısından değerlendirildiğinde, sadece hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı bakımından hariç diğer tüm gruplarda anlamlı farka rastlanılmamakta olup, hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda en çok katılım gösterilen ifade olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EARGED (2006) ve Açıkalın (1991)'in ulaştıkları bulgunun, bu araştırmadaki bulguyu destekler nitelikte olmadığı söylenebilir.

Özer (2004)'in “Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi: Katılma Durumları, Beklentileri ve Engelleri” adlı çalışmasında öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliği konularının belirlenmesinde kendilerine sorulmadığını, katılmak istedikleri programı seçmede özgür olmadıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak; EARGED (2006)'ın “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında ulaşılan bulgulardan bazıları; öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının yeterince karşılanamadığı, HİE ihtiyacı saptama çalışmalarının sürekliliğinin bulunmadığı ve ihtiyaç-katılım örtüşmesi yeterince sağlanamadığından, HİE programlarına katılanların genel olarak programa en çok ihtiyacı olanlardan seçilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan 17. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir” maddeye tüm değişken gruplarının “biraz” düzeyinde katıldıkları ve hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkeni hariç diğer tüm gruplar arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Bu bulgunun, Özer (2004) ve EARGED (2006)'ın bulgularını destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan 18. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde

program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir” ve 19. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır” maddeleri tüm gruplar bakımından incelendiğinde öğretmenlerin maddeye “biraz” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Özen (2006a)’ın “Perceptions of Teachers On Improving The Quality of INSET Programs” adlı çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenler çoğunlukla uygun eğitim teknolojilerinin (televizyon, video, bilgisayar vb.) uygun öğretme yaklaşımları, metotları ve teknikleri ile birlikte kullanımının gerekli olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Özen (2006a)’ın araştırmasında elde ettiği bulgunun, bu araştırmadan elde edilen bulguyu desteklediği söylenebilir.

Büyükcan (2008)’ın “İlköğretim okullarındaki hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı” adlı çalışmasında öğretmenler hizmet içi eğitim seminerlerinde kullanılan materyallerin eksik olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan 19. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır” maddeye tüm değişken gruplarda yer alan öğretmenlerin tümünün maddeye “biraz” düzeyinde katıldıkları ve sadece hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı değişkeninde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgunun, Büyükcan (2008)’ın bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Tekin ve Yaman (2008)’ın “Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunun Geliştirilmesi” adlı çalışmasında; hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiğinin belirlenebilmesi için değerlendirme yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte EARGED (2006)’ın “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında; hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinin yeterince yapılmadığı, bu nedenle de programların geliştirilmesinde kullanılabilecek geri bildirimlerin yeterince elde edilmediği sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca Özen (2006a)’ın “Perceptions of Teachers On Improving The Quality of INSET Programs” adlı çalışmasında; araştırmaya katılan

öğretmenler hizmet içi eğitim programlarındaki değerlendirmenin, programa katılanların programa ilişkin görüşleri alınarak yapılması gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan 22. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır” maddeye tüm değişken gruplarda yer alan öğretmenlerin tümünün “biraz” düzeyinde maddeye katıldıkları ve gruplar arasında maddeye verilen cevaplar açısından anlamlı bir farka rastlanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgu ile Tekin ve Yaman (2008), EARGED (2006) ve Özen (2006a)’ın yapmış oldukları çalışmalar arasında bir benzerlik olduğu söylenebilir.

Şenel (2008)’in yaptığı “Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması” adlı çalışmasında öğretmenlerin HİE kursundan kazanmış oldukları bilgi ve becerileri öğrenme ortamlarına yansıtma durumlarını belirleyebilmek amacıyla yapılan gözlem sonucunda HİE kursunun, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanmaları konusunda olumlu etkide bulunduğu ve öğretmenlerin bu teknikleri sınıflarında istekli olarak kullandıkları sonucuna varmıştır. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği boyutunda yer alan 23. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır” maddesine tüm değişken gruplarda yer alan öğretmenlerin tümünün “biraz” düzeyinde katıldıkları ve gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; Şenel (2008)’in elde ettiği bulgunun, bu çalışmada elde edilen bulguyu desteklediği söylenebilir.

Aydın (2008)’in “Öğretmenlerin, Yöneticiler Tarafından Hizmet İçi Eğitim Programlarıyla Desteklenmesi Sonucunda Kazandıkları Bilgi ve Becerileri Eğitime Yansıtma Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yaptığı çalışmada; 21 yıl ve üstü öğretmenlerin bu konuda mesleki kıdem yılı daha az olan meslektaşlarına göre hizmet içi eğitimde aldıkları bilgi ve becerileri derslerinde daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği

boyutunda yer 23. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır” maddeye verilen cevaplar mesleki kıdem açısından incelendiğinde, 1-4, 5-9 ile 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bu bulgu ile Aydın (2008)’ın ulaştığı bulgu arasında bir farklılık olduğu söylenebilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

5.5.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunun 25. “Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir” ve 26. “Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır” maddelerinde cinsiyet açısından erkeklerin lehine anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır ($p < 0.05$).

Buna karşın, bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunun 24. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir” maddesinde cinsiyet bakımından bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p > 0.05$).

5.5.2. Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunun 24. “Hizmet içi eğitim

faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir”, 25. “Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir” ve 26. “Ğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır” maddeleri branş açısından incelendiğinde, sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0.05$).

5.5.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hizmet İçi EĞitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu Ğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunun 24. “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir” maddesinde mesleki kıdem açısından, 1-4 ile 5-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-4 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farka rastlanmıştır ($p<0.05$).

Buna karşın, bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunun 25. “Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir” ve 26. “Ğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır” maddeleri mesleki kıdem bakımından incelendiğinde 1-4, 5-9 ile 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0.05$).

5.5.4. Hizmet İçi EĞitim Uygulamalarına Katılma Sayısı Değişkenine Göre Hizmet İçi EĞitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmaya katılan ilköğretim okulu Ğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunun 24. “Hizmet içi eğitim

faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir”, 25. “Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir” ve 26. “Ğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır” maddeleri hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma sayısı bakımından incelendiğinde 1-3, 4-7, 8-12 ile 12 ve üzeri defa hizmet içi eğitim uygulamalarına katılan öğretmenler arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0.05$).

Bu araştırmaya katılan ilköğretim Ğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda yer alan maddelere ilişkin olarak konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; Kiper (2008)’in “İlkretim Ğretmenlerinin Bilgi Teknolojilerini Derslerde Kullanım Durumları ve Bilgi Teknolojileri İle İlgili Almış Oldukları Hizmet İçi EĞitimler Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmasında kursiyer öğretmenlerin, kurs öğretmenleri hakkında genel olarak olumlu görüşte oldukları, kurs Ğretmenlerinin alan bilgisi, kursiyer Ğretmen özelliklerini göz önüne alma, derse hazırlıklı gelme, kursiyerlerle iletişim kurma ve süreyi iyi kullanma gibi konularda kurs Ğretmenlerinin başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Ayrıca zen (2006a)’ın “Perceptions of Teachers On Improving The Quality of INSET Programs” adlı çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenler konu alanı uzmanlarının hizmet içi eğitim programları için seçilmeleri ve görevlendirilmeleri ile birlikte öğreticilerin derslere hazırlıklı olarak gelmeleri gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda yer alan “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir” maddesine genel olarak öğretmenler “biraz” düzeyinde katılmış olup, gruplar arasında (mesleki kıdem hariç) anlamlı fark yoktur. Ayrıca; hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda yer alan maddeler arasında öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadeyi yukarıdaki madde oluştırmaktadır. Bu sonuca göre; Kiper

(2008) ve Özen (2006a)'ın bulgusu ile bu araştırmanın bulgusu arasında bir benzerlik olduğu söylenebilir.

Açıkalın (1991)'ın “Özel ve Kamu Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitimin Engelleri” adlı yaptığı çalışmada; eğitim birimlerinin yeterli sayıda, uygun personelle kadrolanmadığı ve donatılmadığı, kurumların belirli bir eğitim politikasının bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda yer alan 25. “Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir” maddeye katılımcıların genel olarak (cinsiyet bakımından hariç) tüm grupların arasında anlamlı bir farka rastlanmamış olup, öğretmenlerin maddeye “biraz” düzeyinde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; Açıkalın (1991)'ın yaptığı çalışmada yer alan bulgu ile bu araştırmanın bulgusu arasında bir paralellik söz konusudur.

Özen (2006b)'ın “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkilerine İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği)” adlı çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenler; hizmet içi eğitim kurslarında öğreticilerin alanında uzman olmadığı, uygulamanın gayri ciddi olduğu hususunda görüş belirtmişlerdir. Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda yer alan “Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir” maddesine tüm grupların en az düzeyde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özen (2006b)'ın çalışmasında elde ettiği bulgunun, bu araştırmada elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda yer alan 26. “Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır” maddesine verilen cevaplar açısından gruplar arasında genel olarak (cinsiyet değişkeni hariç) anlamlı farka rastlanmayıp, hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda öğretmenlerin en fazla

katılım gösterdikleri madde olmuştur. Polat (2002)'ın “Öğreten okuldan öğrenen kalite okullarına geçişte hizmet içi eğitimin rolü” adlı çalışmasına göre; öğretmenlerin hizmet içindeki eğitimi için üniversite okul işbirliği daha da geliştirilerek, yeni bilgi ve çağdaş gelişmelerle eğitim iş görenlerinin donanımına fırsat verilmelidir. Polat (2002)'ın çalışmasında elde ettiği bulgunun, bu araştırmadan elde edilen bulguyu desteklediği söylenebilir.

BÖLÜM VI

6. Öneriler

İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri çerçevesinde elde edilen sonuçlar ve önceden yapılan çalışmalar ışığında şu önerilerde bulunulabilir.

1. Öğretmenlerin merkezi hizmet içi eğitim programlarını tatil etkinlikleri, yerel hizmet içi eğitim programlarını da katılmak zorunda oldukları bir uğraşı olmaktan çok, kendini geliştiren ve çalıştığı kuruma yarar sağlayan bir etkinlik olarak görmelidir.
2. Öğretmenlerin gerek kurum gerekse kişisel gelişimleri için yaşam boyu öğrenmeye gereksinim duyması gerekmektedir.
3. Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğini arttırmak için öğretim elemanları öğretmenlere uygulamaya yönelik seminerler vermeli.
4. Öğretim elemanlarına hizmet içi eğitim programlarında yetişkinlerin öğrenmelerine yönelik öğrenme psikolojisi eğitimi verilmedi.
5. Öğretim elemanlarının uygulamaya dönük eğitim veren, öğrenme yöntem teknik stratejilerini bilen ve konu alanı uzmanı kişilerden seçilmesi gerekmektedir.
6. Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin ölçülmesi ve öğretim elemanlarının öz değerlendirme yapabilmesi amacıyla programlar hem seminer sonunda hem de katılımcıların uygulaması sırasında değerlendirilmelidir.
7. Hizmet içi eğitim seminerlerinde öğrenmeyi kalıcılaştıracak ve eğlenceli hale getirecek teknolojik araç ve gereçler öğrenme ortamında mevcutsa, öğretim elemanları tarafından kullanılmalıdır.
8. Hizmet içi eğitim seminerlerinin zamanı, süresi, mekanı konusunda katılımcıların görüşleri dikkate alınmalıdır.

9. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılımını özendirecek politikalar (maaş, görevde yükselme vb.) uygulanmalıdır.
10. Milli Eğitim Müdürlükleri'nin Hizmet İçi Eğitim Birimi'nde çalışan personelin, hizmet içi eğitim programları hakkında yeterli donanıma sahip kişiler arasından seçilmesi gerekmektedir.
11. Hizmet içi eğitim programlarında katılımcıların görüşleri alınarak bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır.
12. Milli Eğitim Bakanlığı ve Müdürlükleri'nin katılımcılara yönelik hizmet içi eğitim seminer sayılarını arttırmaları gerekmektedir.

6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik görüşleri nicel yöntemlerle elde edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini almak için nitel çalışmalara da yer verilebilir.
2. Hizmet içi eğitim programları hakkında öğretmen görüşlerini almak için daha büyük bir evren grubundan örneklem alma yoluna gidilebilir.
3. Hizmet içi eğitim programlarında hedef, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının etkililiğini ortaya koymaya ilişkin araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, Ş. (1991). “Özel ve Kamu Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitimin Engelleri.” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:6, 111-119.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). **Aktif Öğrenme**. 9. Baskı, Biliş Yayınevi, İzmir.
- Akbaş, O. ve Özdemir, S. M. (2002). *Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme*. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 155-156, 112-126.
- Akgemici, T. (1997). “İnsan Kaynakları Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme Etkinliğinin Sağlanması.” **Verimlilik Dergisi**, Sayı:4, 47-62.
- Akkuş, H. ve Kadayıfçı, H. (2007). “Laboratuvar Kullanımı” Konulu Hizmet İçi Eğitim Kursu İle İlgili Bir Değerlendirme.” **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:27, Sayı:1, 179-193.
- Arends, R., Hersh, R., Turner, J. (2001). “Inservice Education and The Six O’Clock News.” **Theory Into Practice**, Volume:17, Number:3, 196-205.
- Arifoğlu, A. ve diğerleri. (2002). “E-Devlet Yolunda Türkiye.” **TBD, Kamu BİB**, Ankara.
- Ayas, A., Çepni, S. ve Akdeniz, A. R. (1993). “Development of the Turkish secondary science curriculum.” **Science Education**, Cilt:77, Sayı:4, 433-440.
- Aydın, D. (2008). “Öğretmenlerin, Yöneticiler Tarafından Hizmet İçi Eğitim Programlarıyla Desteklenmesi Sonucunda Kazandıkları Bilgi ve Becerileri Eğitime Yansıtma Düzeylerinin İncelenmesi (İstanbul-Beykoz İlçesi Örneği).” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul**.
- Aytaç, T. (2000). “Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar.” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:147, Temmuz-Ağustos-Eylül.
- Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). “Milli Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış.” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:146, Nisan-Mayıs-Haziran.
- Başaran, İ. E. (1996). **Eğitime Giriş**. 4. Baskı, Yargıcı Matbaası, Ankara.

- Baykal, A. (2005). “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu.” **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları**, 259-279.
- Bekiroğlu, F.O. (2007). “*Bridging The Gap: Needs Assessment Of Scince Teacher In-Service Education in Turkey and the Effects of Teacher and School Demographics.*” **Journal of Education for Teaching**, Volume:33, No:4, 441-456.
- Büyükcan, Y. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara**.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Can, H. ve diğerleri. (2001). **Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi**. Ankara.
- Canman, A. D. (1995). **Çağdaş Personel Yönetimi**. TODAİE Yayınları, Ankara.
- Canman, D. (1977). “Türkiye’de Kamusal Hizmet İçi Eğitim ve Değerlendirilmesi Çalışmaları.” **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt:10, Sayı:4, 10-22.
- Celep, C. (2003). **Halk Eğitimi**. Anı Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2007). **İnsan ve Davranışı**. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çalgan, S. P. (2008). *Özel İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarına Bakışı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul**.
- Çevikbaş, R. (2002). **Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması**. Nobel Yayınevi, 1. Baskı, Ankara.
- Çifci, S. C. (2008). *İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Programa Göre Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya**.
- Çiftçi, F., Eruçar, İ. O., Yamen, T. Ç. (2008). **Eğitimde Hür Disiplin ve Akran Arabuluculuğu**. Kozan Ofset, Ankara.
- Çolakoğlu, J. (2002). “Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi.” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:155-156, Yaz,Güz.

- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (7. Baskı), Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Demirtaş, T. Z. (2008). *İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları İle Kurum İçi İletişim Alguları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul**.
- Department for Education and Employment. (2001). *A Sabbatical Scheme For Experienced Teachers in Challenging Schools*. London: DfEE. (**Alıntılanma Adresi: <http://www.defee.gov.uk/teachers/cpd>, Alıntılanma Tarihi: 27.09.2009**).
- Dienya, N. (1993). “*Reports From Teacher Development By Exchange*.” **British Journal of In-Service Education**, Volume:17, Issue:2, 85-92.
- Duncombe, R. and Armour, K. (2004). “*Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice*.” **Journal of In-Service Education**, Volume:30, Issue:1, 141-166.
- EARGED (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi) MİSER, R., YAYLA, D., SAYIN, M. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Ehman, L. H. and Bonk, C. J. (2002). “*A Model of Teacher Professional Development to Support Technology Integration*.” Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA:Annual Meeting of The American Educational Research Association. (**Eric Document Reproduction Service No. ED467093**).
- Ekinci, Y. ve diğerleri. (1988). *Hizmet İçi Eğitim (Kuruluş, Gelişme, Faaliyetler)*. Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Eratalay, N. ve Kartal, E. (2006). “*Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları ve Fransa Örneği*.” **Sosyal Bilimler Dergisi (2)**.

- Erçetin, Ş. Ş. (2005). *Lider Sarmalında Vizyon*. Genişletilmiş 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. 7. Baskı, Ankara.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Ersoy, Y. ve Bulut, S. (1994). “Matematik Öğretiminde Kritik Değişkenler ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi.” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:18, Sayı:91, 3-11.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Hacattepe Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Fındıkçı, İ. (1998). “Enformasyon Bilgi Toplumu Dosyası: Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen.” *Bilgi ve Toplum Dergisi*, cilt:1.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Gül Yayınevi, Ankara.
- Foster, M. (2004). “An Innovative Professional Development Program For Urban Teachers.” *Phi Delta Kappan*, Cilt:85, Sayı:5, 405-406.
- Gökçe, F. (2007). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. 4. Baskı, Tekağaç Eylül Yayıncılık, Ankara.
- Gökdere, M., Çepni, S. (2004). “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Bilim ve Sanat Merkezi Örnekleme.” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:24, Sayı:2, 1-14.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). “Üstün Yeteneklilerin Fen Öğretmenlerine Yönelik Hazırlanan Bir Hizmet İçi Eğitimin Çalışmasının Öğrenme Ortamına Yansımaları.” *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, Volume:4, Issue:4, Article:23.
- Gökdere, M., Küçük, M. (2003). “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Eğitimindeki Durumu: Türkiye Örnekleme.” *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt:3, Sayı:1.
- Gül, H. (2000). “Türkiye’de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim.” *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:2, Sayı:3.

- Gül, T. ve Aslan, N. (2009). “*Sınıf Öğretmenlerinin Küreselleşme, Toplumsal Gelişme ve Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri.*” **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:17, No:3, 881-894.
- Güler, A. (1997). *Eğitimin Tarihi ve Sosyal Temelleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları, AİBÜ Basımevi, Bolu.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). “*Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri.*” **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:19, 185-201.
- Güneş, Firdevs. (1996). *Yetişkin Eğitimi (Halk Eğitimi)*. Ocak Yayınları, Ankara.
- Gürüz, K. (2009). *Yirmi Birinci Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi*. T. İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Harris, A. and Young, J. (2000). “*Comparing School Improvement Programmes In England and Canada.*” **School Leadership and Management**, Volume:20, Issue:1, 31-42.
- House, P. A. (1988). *The Profession of Teaching*. In Proc. of ICME-6 (Edited by A. and K. Hirst), J. Bolyai Mathematical Society, Budapest. (Alıntılanma Adresi: http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1988/05000/faculty_and_house_staff_members_as_role_models.7.aspx, Alıntılanma Adresi: 18.11.2009)
- Joerger, R. M. (2002). “*A Comprasion of The In-Service Education Needs of Two Cohorts of Beginning Minnesota Agricultural Education Teachers.*” **Journal of Agricultural Education**, Volume:43, Issue:3, 11-24.
- Kale, N. (2003). *Nasıl Bir İnsan Nasıl Bir Öğretim*. Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Kalkandelen, H. (1979). *İşletmeler, KİT’ler, Kamu Kurum ve Kuruluşları İçin Hizmet İçi Eğitim El Kitabı*. Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayi, Ankara.
- Kanlı, U., Yağbasan, R. (2000). *Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kurslarının Etkinliği*. 4. Fen Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı, 317-321.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Tekışık Ofset, Ankara.

- Karagiorgi, Y. ve Symeou, L. (2007). “*Teachers’ In-Service Training Needs in Cyprus.*” **European Journal of Teacher Education**, Volume:30, No:2, 175-194.
- Kıldan, A. O. ve Temel, Z. F. (2008). “*Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Oluşturulan Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkileri.*” **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:16, No:1, 1-12.
- King, K. P. and Lawyer P. A. (2003). “*Trends and Issues in The Professional Development of Teachers of Adults*” **New Direction For Adult and Continuing Education**, 98, Summer: 5-13.
- Kiper, A. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Teknolojilerini Derslerde Kullanım Durumları ve Bilgi Teknolojileri İle İlgili Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitimler Hakkındaki Görüşleri (Sakarya İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.**
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin Eğitimi*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (21. Basım), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Malkoç, G. (1989). “*Androgoji.*” **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:1, 88-95.
- Maral, D. Y. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.**
- Nartgün, Ş. S. (2006). “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkileri Üzerine Düşünceleri (Bolu İli Örneği).*” **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:6, Sayı:1, 157-178.
- Nentwig, P. (1999). “*Evaluation of INSET and Quality Assurance.*” **European Journal of Teacher Education**, Vol. 22, No: 2/3, 223-229.
- Ocak, G. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (Editör). Pegema Yayıncılık, Ankara.
- OECD (1998). *Staying a head: Inservice Training and Teacher Professional Development*. OECD Publications: France.

- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (1999). “*Uzaktan Eğitim Yaklaşımında Temel Eğitim I. Kademe Öğretmenlerinin Video Destekli Hizmet İçi Eğitimi.*” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16-17, 134-141.
- Özden, Y. (2008). **Eğitimde Yeni Değerler**. 7. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Özen, R. (1999). “*Anadolu Liseleri Fen ve Matematik Öğretmenlerinin Genel İngilizce Düzeylerini Geliştirmek İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Programının Etkiliği Üzerine Görüşleri.*” **Eğitim ve Bilim**. Türk Eğitim Derneği, Sayı:113, 44-49.
- Özen, R. (1999). “*İlköğretim Okulları I. Kademesinde Görevli Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmenlerinin Açılması Muhtemel Bir Hizmet İçi Eğitim Programında Görev Alacak Öğretim Elemanlarının Mesleki Nitelikleri İle İlgili Görüşleri.*” KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, **VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Poster Bildirisi**.
- Özen, R. (2004). “*Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görev Alan Öğretim Elemanlarının Yeterliliklerine İlişkin Kursiyerlerin Görüşleri.*” XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Pegema Yayıncılık, Ankara, Sayfa:155.
- Özen, R. (2005). “*Teachers’ Perceptions About The Teaching Competencies Of Inset Programs’ Instructors.*” **Eğitim ve Bilim**, Cilt:30, Sayı:136, 68-76.
- Özen, R. (2006a). “*Perceptions Of Teachers On Improving The Quality Of Inset Programs*” **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:6, Sayı:1, 97-111.
- Özen, R. (2006b). “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkilerine İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği).*” **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:6, Sayı:2, 141-160.
- Özer, B. (2004). “*Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi: Katılma Durumları, Beklentileri ve Engelleri.*” XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 06-09 Temmuz, Malatya, Pegema Yayıncılık, Ankara, Sayfa:68-69.

- Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). “*Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri.*” **Journal Of Yaşar University**, Cilt:2, Sayı:7, 761-794.
- Paykoç, F. and Schorn, F. (1993). “*Strengthening Inservice Education for Teachers and Educational Leaders in Türkiye: Final Report*” **Turkish National Education Development Project**. Ankara:Ministry of National Education.
- Pehlivan, İ. (1995). “Türk Kamu Kesiminde 1985-1993 Yılları Arasında Hizmet İçi Eğitime İlişkin Sayısal Gelişmeler.” **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt:28, Sayı:4.
- Pehlivan, İ. (1997). “Örgütsel ve Bireysel Gelişme Aracı Olarak Hizmet İçi Eğitim.” **Amme İdaresi Dergisi**, Sayı: 30/4.
- Pehlivan, İ. (1997). “*Türk Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitim Sorunları Araştırması.*” **Verimlilik Dergisi**, Sayı:3, 131-144.
- Polat, S. (2002). “*Öğreten Okuldan Öğrenen Kalite Okullarına Geçişte Hizmet İçi Eğitimin Rolü.*” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:293 37-40.
- Richert, A. E. (1991). “*Using Teacher Cases For Reflection and Enhanced Understanding*” (edit. Ann Lieberman and Lynne Miller) Staff Development For Education In The 1990’s. (113-132). **New York: Second Teachers College Press**.
- Ruba, P. A. (1985). “*Chemistry Teachers In Service Needs: Are They Unique?.*” **Journal Of Chemical Education**, Cilt:58, Sayı:5, 430-431.
- Saban, A. (2000). “*Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.*” **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:145, 25-27.
- Sharma, S. R. (2000). **Modern teaching strategies**. New Delhi: Omsons Publications.
- Smith, C. A. (1984). “*Developing Effective In-Service Training Programs.*” Rehabilitation Service Administration, U.S Department of Education, Washington, D.C. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 277845).
- Sönmez, V. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şahin, M. (1999). “*Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler.*” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı:18, 221-228.

- Şen, S. (2003). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Gereksinimlerinin Saptanması ve Hizmet İçi Eğitimle Yetiştirilmesi.” **Eğitim Araştırmaları**, Cilt:13, 98-111.
- Şenel, T. (2008). “Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon**.
- Taymaz, H. (1997). **Hizmet İçi Eğitim**. Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası, Ankara.
- Tekışık, H. H. (1989). “Mesleki Yayınlar ve Hizmet İçi Eğitimdeki Rolü.” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:145 1-4.
- Tekışık, H. H. (1991). “Hizmet İçi Eğitimi.” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:168 1-2.
- Tekışık, H. H. (2000). “Hizmet İçi Eğitim.” **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı:267, 1-5.
- Tekin, H. (2007). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. 18. Baskı, Yargı Yayınevi, Ankara.
- Tekin, O. (2007). “Eğitim Yöntemi İle Verilen Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ve Tutumlarına Etkisi.” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla**.
- Tekin, S., Yaman, S. (2008). “Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunun Geliştirilmesi.” **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, Cilt 9, Sayı 3, (15-26).
- Tortop, N. (1994). **Personel Yönetimi**. TODAİE Yayınları, Ankara.
- Tutum, C. (1979). **Personel Yönetimi**. TODAİE Yayınları, Ankara.
- Uçar, R. (2006). “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.” **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:3, Sayı:1, 34-53.
- Ullah, S. Z., Farooq, M. S., Memon, R. A. (2008). “Effectiveness Of Teacher Education Programmes In Developing Teaching Skills For Secondary Level.” **Journal Of Quality and Technology Management**, Volume IV, Issue:1 33-38.

- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Teori ve Teknikler. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- Veenman, M., Tulder, M. and Voeten, M. (1994). “*The Impact of In Service Training on Behaviour.*” **Teaching and Teacher Education**, 103, 303-317.
- Williams, G. L. (1982). “*Staff Development in Education: A Guide to Theory and a Checklist for Improving Current Practice.*” Sheffield, England: **PAVIC Publication**.
- Wooden, S., Babtiste, N. (1990). *Pre/In Service Training Requires Planning*. Day Care and Early Education, Cilt:18, 34-36.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. 2. Baskı, Nobel Yayınevi, Ankara.

EKLER

EK-1

“İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ” ANKETİNİ KULLANMA İZİNİ

Anket Kullanma İzni

Kimden: **rezzan ucar** (rezzanrezdar@hotmail.com)

Gönderme tarihi: 16 Aralık 2008 Salı 20:06:00

Kime: karacaali1984@hotmail.com

From: karacaali1984@hotmail.com

To: rezzanrezdar@hotmail.com

Subject:

Date: Mon, 15 Dec 2008 20:52:34 +0200

Sayın Hocam;

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilimdalında yüksek lisans tez aşamasındayım. Tezimde **"İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri"**ni çalışacağım. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2006 3.Cilt 1.Sayılı dergideki çalışmanızda kullandığınız anketi tezimde kullanmak istiyorum. Anketinizde öğretmen ve yönetici görüşlerini almışsınız. Ben aynı anketle sadece öğretmenlerin görüşlerini almak ve bu doğrultuda anketinizi sadece öğretmenlere yönelik maddelerden oluşturmak istiyorum. (İçinde "yönetici" geçen ibareleri kullanmayacağım) Çalışmanızın "kişisel bilgiler bölümü" ve "anket soruları"nı sizden göndermenizi istiyorum.

Gerekli iznin verilmesi için gereğini ve müsaadenizi arz ederim.

Ali KARACA

Sayın Ali KARACA,

"İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinizde, **"İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri"** başlıklı yüksek lisans tezi için hazırlayarak kullandığım anketi referans olarak göstermek kaydıyla kullanmanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Rezzan UÇAR

EK- 2

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/

1243 Konu : Araştırma izni.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE (Sosyal Bilimler
Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 05/01/2009 Tarih ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-4 sayılı yazı.
c) 21/01/2009 Tarih ve B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/1094 sayılı onay.

İlgi (b) yazınız gereği; Enstitünüzün Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Ali KARACA'nın, "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri: Mudurnu Örneği" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Mudurnu İlçesindeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerine, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında anket uygulama isteği ilgi (a) Yönergeye göre incelenmiş olup, Valilik Makamının ilgi (c) onaylan ile uygun görülmüştür.

Yapılan çalışmanın bitiminde; sonucunun iki örneğinin CD'ye çekilerek Ek-1 formla birlikte üniversiteniz aracılığıyla en geç iki hafta içerisinde müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

1 - Anket Örn. (10 sayfa)
2- Form (1 adet)
3- Onay Örn. (1 adet)
Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolu Sok. 14200 BOLU
Tel: 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: kulurl4;â?m<"-


Recep Nuri KAÇMAZ
Milli Eğitim Müdür V.



EK-3**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1. Cinsiyetiniz a) Erkek () b) Kadın ()
2. Branşınız a) Sınıf Öğretmeni () b) Branş öğretmeni ()
3. Kıdem Yılıınız a) 1-4 () b) 5-9 () c) 10 ve üzeri ()
4. Görev yaptığınız süre içerisinde katıldığınız hizmet içi eğitim programı sayısı
- a) 1-3 defa b) 4-7 defa c) 8-12 defa d) 12 ve üzeri defa

EK-4

Aşağıdaki hizmet içi eğitim programlarına ilişkin çeşitli ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi (1)'den (Hiç Katılmıyorum), (5)'e (Tamamen Katılıyorum) doğru işaretleyiniz.	HIÇ KATILMIYORUM	ÇOK AZ KATILMIYORUM	BİRAZ KATILMIYORUM	OLDUKÇA KATILMIYORUM	TAMAMEN KATILMIYORUM
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Bir kurum, personelinin sürekli gelişimini hizmet içi eğitim ile sağlar.					
2. Hizmet içi eğitim faaliyetleri yenilikleri yakından takip etme olanağı sağlar.					
3. Hizmet içi eğitim çağımızın bir gereğidir.					
4. Bilimsel, teknolojik alandaki gelişmeler öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını zorunlu kılar.					
5. Hizmet içi eğitim, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırır.					
6. Hizmet içi eğitim mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri tamamlar.					
7. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin eğitim sistemine uyumunu sağlar.					
8. Hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırır.					
9. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine isteyerek katılıyorum.					
10. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, beni alanımda geliştireceğine inandığım için katılıyorum.					
11. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, gelişme ve yönelimlere ayak uydurmamda destek olacağına inandığım için katılıyorum.					
12. Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar açısından uygun zamanlarda yapılmaktadır.					
13. Hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmektedir.					
14. Hizmet içi eğitime alınan kişiler objektif kriterlere göre belirlenmektedir.					
15. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcı sayısı programın etkililiği için uygun sayıda tutulmaktadır.					
16. Hizmet içi eğitim faaliyetleri programa uygun ortamlarda (bina, salon, derslik vb) yürütülmektedir.					
17. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları katılımcıların ihtiyaç duyduğu kapsamda işlenmektedir.					
18. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde program konuları amaçlara uygun yöntem-tekniklerle işlenmektedir.					
19. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretimin etkililiğini arttırmak için konu ve amaçlara uygun araç-gereç kullanılmaktadır.					
20. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde programda amaçlanan bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır.					
21. Hizmet içi eğitim faaliyetleri sırasında programların daha etkili hale getirilebilmesi için katılımcıların görüşleri alınmaktadır.					
22. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonunda objektif kriterlerle değerlendirme yapılmaktadır.					
23. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılanlar, öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmaktadır.					
24. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek öğreticiler alanında uzman kişiler arasından seçilmemektedir.					
25. Hizmet içi eğitim birimleri kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahip değildir.					
26. Öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası bulunmamaktadır.					

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1984 yılında Tekirdağ'ın Çorlu ilçesinde doğmuştur. İlk ve ortaöğrenimini Çorlu'nun çeşitli okullarında tamamladıktan sonra, 2003 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazanmış ve aynı bölümden 2007 yılında mezun olmuştur. Aynı yıl Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün Eğitim Programları ve Öğretimi alanında yüksek lisans yapmaya hak kazanmıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, Bolu'nun Mudurnu ilçesindeki Zafer Türk İlköğretim Okulu'nda ilk öğretmenlik hayatına başlamıştır. Halen aynı okulda görev yapmaktadır.