

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

**HİZMETİÇİ EĞİTİM KURSLARININ
BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
VE KİŞİSEL GELİŞİMİNE ETKİSİ**

**HALİT ARSLAN
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman
DOÇ. DR. İSMAİL ŞAHİN**

KONYA – 2013



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	HALİT ARSLAN
	Numarası	108305011006
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	<input checked="" type="checkbox"/> Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
	Tezin Adı	Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki ve Kişisel Gelişimine Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Halit ARSLAN



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

	Adı Soyadı	HALİT ARSLAN
	Numarası	108305011006
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	<input checked="" type="checkbox"/> Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. İSMAİL ŞAHİN
	Tezin Adı	Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki ve Kişisel Gelişimine Etkisi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “*Hizmetiçi Eğitim Kurslarının, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki ve Kişisel Gelişimine Etkisi*” başlıklı bu çalışma 08/07/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği / oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. İsmail ŞAHİN	Danışman	
Yrd. Doç. Dr. Şemseddin GÜNDÜZ	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Ömer BEYHAN	Üye	

ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR

Çalışmamın başından sonuna kadar, her ihtiyaç duyduğum anda yardımını ve desteğini esirgemeyerek bana yol gösteren ve yanımda olan tez danışmanım, değerli hocam **Doç. Dr. İsmail ŞAHİN**'e,

Nitel verilerin analizi sürecindeki yardımlarıyla çalışmamda büyük emeği bulunan **Yrd. Doç. Dr. Ahmet Naci Çoklar**'a,

Araştırmamın başından sonunda kadar sık sık yardım talep ettiğim ve beni kırmayıp her fırsatta desteğini esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım **Arş. Gör. Dr. Veysel Demirer** ve **Arş. Gör. Fatih Özdiç**'e,

Özellikle literatür tarama sürecinde, çeviri konusunda zorlandığım anlarda büyük yardımları dokunan **Osman Öksüz** ve **Raşit Çukadar**'a,

Bugünlere gelmemde en büyük emeği veren ve maddi manevi destek olan babama, anneme ve tüm aileme,

Varlığıyla bana huzur veren biricik oğlum **M. Hamza**'ya ve yoğun çalışma temposunda sürekli yanımda olarak bana destek veren ve sabırla kahrımı çeken eşim **Meryem Arslan**'a,

Sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürü bir borç bilirim...

Halit ARSLAN



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	HALİT ARSLAN	
	Numarası	108305011006	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı	
	Programı	<input checked="" type="checkbox"/> Tezli Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. İSMAİL ŞAHİN	
	Tezin Adı	Hizmetiçi Eğitim Kurslarının, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleki ve Kişisel Gelişimine Etkisi	

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim kurslarına yönelik algılarını tespit etmek ve bu kursların BT öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimlerine etkisini incelemektir.

Yapılan araştırma karma bir desene sahiptir. Araştırmanın nitel olarak desenlenen kısmı 2011-2012 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü'nde açılan merkezi bir kursa katılan 15 kursiyer ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme yöntemi ile elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sonuçlara göre; kursiyerlerin hizmetiçi eğitim kurslarını seçerken en çok önem verdiği konular; kurs içeriği, mesleki gelişime etkisi ve kursun verildiği yer olarak belirlenmiştir. Hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişime yönelik algıları ise çoğunlukla yeni bilgi öğrenme, mesleki deneyim,

sosyal etkileşim ve yeni arkadaşlar edinme olarak belirtilmiştir. Araştırmanın nicel kısmı ise 196 BT öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen anket ile yapılmıştır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim algılarının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdeme bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t-testi ile araştırılmıştır. BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim algılarının; kurslara katılım sayısına, kurs türüne, kursun verilme zamanına ve kursu veren eğitime göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim algıları; cinsiyete, yaşa ve kursu veren kişiye göre farklılık göstermemektedir. Fakat BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim algıları; mesleki kıdeme, kurs katılım sayısına, hizmetiçi eğitim türüne ve kursun verilme zamanına göre ise anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca elde edilen veriler doğrultusunda öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hizmetiçi Eğitim, Bilişim Teknolojileri, Mesleki Gelişim, Kişisel Gelişim



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	HALİT ARSLAN	
	Numarası	108305011006	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı	
	Programı	<input checked="" type="checkbox"/> Tezli Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. İSMAİL ŞAHİN	
	Tezin Adı	Effect of Inservice Training Courses on Information Technology Teachers' Professional and Personal Development	

SUMMARY

The aim of this research is to determine the perceptions of Information Technology (IT) Teachers about the courses which are held by The Ministry of Education and search effects of these courses on IT Teachers' personal and professional development. The research has a mixed design. The part of the research that was designed qualitatively was carried out by 15 trainers who participated in a central course in Aksaray In-service Training Center that was opened by The Ministry of Education. The data obtained by interview method were analyzed by content analysis method. According to the results, the most important subjects - while the participant trainers are choosing the in-service training courses - are course contents, effects on personal and professional development, and the place where the course is given. In-service training teachers' perceptions are mostly determined as learning new information, professional experience, social interaction and making

new friends. The quantitative part of the research conducted done by a questionnaire that was carried out by 196 IT teachers. Whether teachers' in-service training perceptions differ in gender, age and professional seniority or not was searched by means of independent groups t-test. Whether the IT teachers' in-service training perceptions differ in course participant numbers, kind of the course, the time of the given course and the person who give the course was searched by one - way analysis of variance (ANOVA). According to the obtained inputs, in-service training perceptions of ICT teachers differ in gender, age and the person who gives the course. But the perceptions of IT teachers do not differ in professional seniority, course participant number, the kind of in-service training and the time when the course is given.

Moreover, by means of obtained data, suggestions are presented base on the findings.

Key Words : In-Service Training, ICT Teachers, Professional Development, Personal Development.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Eğitim	9
2.2. Mesleki Gelişim	10
2.2.1. Mesleki Gelişimin İçeriği	11
2.2.2. Mesleki Gelişim Modelleri	12
2.2.3. Guskey'e Göre Mesleki Gelişim Seviyeleri	14
2.3. Hizmetiçi Eğitim	18
2.3.1. Hizmetiçi Eğitim Türleri	19
2.3.2. Hizmetiçi Eğitimin Amaçları	22
2.3.3. Hizmetiçi Eğitimi Zorunlu Kılan Nedenler	23
2.3.4. Bazı Ülkelerdeki Hizmetiçi Eğitim	24
2.4. Bilişim Teknolojileri	28
2.5. Eğitimde FATİH Projesi	31
2.6. İlgili Araştırmalar	33

BÖLÜM III.....	37
YÖNTEM	37
3.1. Araştırma Modeli	37
3.2. Katılımcılar	38
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.4. Veri Çözümlemesi ve Yorumlanması	42
BÖLÜM IV.....	44
BULGULAR.....	44
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	44
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	51
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	59
4.3.1. Hizmetiçi Eğitim Algıların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	60
4.3.2. Hizmetiçi Eğitim Algıların Yaşa Göre Karşılaştırılması	60
4.3.3. Hizmetiçi Eğitim Algıların Kıdeme Göre Karşılaştırılması	60
4.3.4. Hizmetiçi Eğitim Algıların Kurs Sayısına Göre Karşılaştırılması	61
4.3.5. Hizmetiçi Eğitim Algıların Kurs Türüne Göre Karşılaştırılması..	62
4.3.6. Hizmetiçi Eğitim Algıların Kurs Sürecine Göre Karşılaştırılması	63
4.3.7. Hizmetiçi Eğitim Algıların Eğiticiye Göre Karşılaştırılması.....	64
BÖLÜM V	66
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	66
5.1. Tartışma ve Sonuçlar	66
5.2. Öneriler	74
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	74
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	75
KAYNAKLAR	77
EKLER	84
ÖZGEÇMİŞ	95

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2. 1. Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı.....	22
Tablo 2. 2. Çeşitli Ülkelere Göre Hizmetiçi Eğitim Uygulamaları.....	28
Tablo 3. 1. Cinsiyete Göre Katılımcı Sayısı	39
Tablo 3. 2. Yaşa Göre Katılımcı Sayısı.....	39
Tablo 3. 3. Mesleki Kıdeme Göre Katılımcı Sayısı	39
Tablo 3. 4. Mezuniyet Düzeyine Göre Katılımcı Sayısı	39
Tablo 3. 5. Mezun Olunan Fakülteye Göre Katılımcı Sayısı	40
Tablo 3. 6. Mezun Olunan Bölüme Göre Katılımcı Sayısı	40
Tablo 3. 7. Hizmetiçi Eğitim Katılım Sayısına Göre Katılımcı Sayısı	40
Tablo 4. 1. Kursiyerlerin Başarıyla Tamamladığı Merkezi Kurs Sayısı.....	45
Tablo 4. 2. Hizmetiçi Eğitim Seçiminde Öncelik Tanınan Konular	45
Tablo 4. 3. Kursiyerlerin Kursu Tercih Nedenleri	46
Tablo 4. 4. Kursiyerlerin Konuyla Alakalı Yeterlilik Algıları.....	47
Tablo 4. 5. Kursiyerlerin Sistem Yönetimi Kursu Kazanım Algıları	47
Tablo 4. 6. BT Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitimin Mesleki Gelişime Etkisine Yönelik Algıları	48
Tablo 4. 7. BT Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitimin Kişisel Gelişime Etkisine Yönelik Algıları	49
Tablo 4. 8. BT Öğretmenlerine Göre Kursiyer Seçiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler.....	50
Tablo 4. 9. BT Öğretmenlerinin Kurs Sürecini Değerlendirme Durumları	51
Tablo 4. 10. BT Öğretmenlerinin Kurs İçeriğini Öğrenme Düzeyleri.....	52
Tablo 4. 11. BT Öğretmenlerinin Kurs Süresince Sorun Yaşama Durumları	53
Tablo 4. 12. BT Öğretmenlerinin Kurs Süresince Faydalandıkları Materyaller.....	54
Tablo 4. 13. BT Öğretmenlerinin Kurs Başarılarını Değerlendirmeleri	55
Tablo 4. 14. BT Öğretmenlerinin Kursta Edindikleri Bilgi ve Beceriler.....	55
Tablo 4. 15. Kursiyerlerin Katıldıkları Kursun Mesleki Gelişime Etkisine Yönelik Algıları.....	56

Tablo 4. 16. Kursiyerlerin Katıldıkları Kursun Kişisel Gelişime Etkisine Yönelik Algıları.....	57
Tablo 4. 17. Kursiyerlerin Aynı Eğitimi Mahalli Olarak Verebilme Durumları	58
Tablo 4. 18. Kursiyerlerin Katılmak İstedikleri Merkezi Kurs Türleri.....	59
Tablo 4. 19. BT Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı	60
Tablo 4. 20. BT Öğretmenlerinin Yaşa Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı	60
Tablo 4. 21. BT Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı.....	61
Tablo 4. 22. BT Öğretmenlerinin Katılım Sayılarına Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı	61
Tablo 4. 23. Kurs Katılım Sayısına Göre Scheffe Testi Sonuçları	62
Tablo 4. 24. BT Öğretmenlerinin Kurs Türüne Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı	62
Tablo 4. 25. Kurs Türüne Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4. 26. BT Öğretmenlerinin Kurs Dönemine Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı ...	63
Tablo 4. 27. Kurs Dönemine Göre Scheffe Testi Sonuçları	64
Tablo 4. 28. BT Öğretmenlerinin Kurs Eğiticisine Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı...	64
Tablo 4. 29. Hizmetiçi Eğitimi Veren Kişiye Göre Scheffe Testi Sonuçları.....	65

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğretmen Değişim Modeli	2
---	---

SİMGELER VE KISALTMALAR

AÖL	: Anadolu Öğretmen Lisesi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
BT	: Bilişim Teknolojileri
BÖTE	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
HBÖGM	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
FATİH	: Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtlar ve sınırlılıklar yer almış, ayrıca tanımlara da yer verilmiştir.

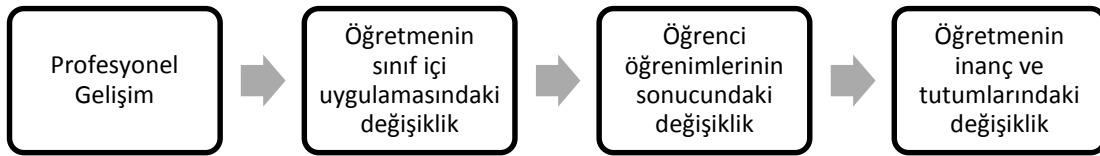
1.1. Problem Durumu

Günümüzde çalışanların bilim, teknoloji ve eğitimdeki hızlı değişimlere ayak uydurmasının tek yolu yenilenmekten geçmektedir. Çalışanlar yenilenmek ve kendilerini geliştirmek için meslek hayatlarının her anında eğitime açık olmalıdırlar. Çünkü çalışanların mesleki sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri, alanlarıyla alakalı güncel konuları takip etmelerine ve bu değişime ayak uydurarak eğitimi daha verimli hale getirme çabası içinde olmalarına bağlıdır. Bilim ve teknolojiye hızlı değişim, farklı meslek gruplarının bilgi ve becerilerini geliştirmelerini seminer, kurs, konferans, mesleki yayın ve yapılan yeni araştırmaları izleme gibi etkinliklerle zorunlu hale getirmektedir (Neo & Wilk, 1993). Bu yüzden lisans sürecinde alınan eğitimlerin çalışanlar için yeterli olacağı düşüncesi, yerini meslek hayatı boyunca eğitimin gerekliliğine bırakmıştır. Günümüzde “*Hayat Boyu Öğrenme*” kavramının giderek daha çok önem kazanması da bu yüzdendir.

Eğitimde hedeflenen davranışlara rehberlik yapan, eğitim durumunu düzenleyen ve uygulayan biri olduğu için, öğretmenlerin mesleki alanlarını çok iyi bilmesi, eğitim ve öğretimle ilgili bilgi beceri ve tutumlara sahip olması beklenir (Çatmalı, 2006). Guskey (2000) öğretmenler için mesleki gelişimi; öğrencilerini iletirmek için eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinlikler, şeklinde tanımlamıştır. Odabaşı ve Kabakçı (2007) ise mesleki gelişimi; öğretmenlerin eğitim alanındaki yeniliklerin ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanarak eğitim eksikliklerini tamamlamalarını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen süreç olarak değerlendirmektedirler. Öğretmenler mesleki ve kişisel gelişimlerine önem vererek eksiklerini giderme çabalarının, öğrencilerin tutum ve davranışlarına yansıtacağını

bilmeli ve bu konuda daha istekli ve gönüllü olmalıdırlar. Odabaşı ve Kabakçı'ya (2007) göre mesleki gelişim etkinliklerinden yarar gören sadece öğretmenler değildir. Gelişen öğretmen davranışları ve tutumları sonucunda öğrenci, okul yöneticileri, öğrenci velileri, öğretmenin aile çevresi ve diğer meslektaşları da bu süreçten etkilenmektedir. Aslında öğretmene yapılan yatırım bireye yapılan yatırım olmakla birlikte toplumun geneline yansıyan bir değer olarak meyvesini vermektedir. Bu yüzden mesleki gelişimi sadece bireysel bir uygulama olarak değil, hem bireysel hem de toplumsal bir uygulama olarak görmek gerekmektedir. Yalnız bu süreçte öğretmenlerin amacı sadece eğitimde öğrencileri yeterli alan bilgisiyle donatmaktan ibaret olmamalıdır. Öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak bilgiyi organize ederek, konu ve müfredatın özelliğine göre çeşitli etkinlikler tasarlayarak ve eğitim alanına bağlı kalarak eğitim vermek de bir o kadar önemlidir (Guskey, 2002).

Şekil 1'de mesleki gelişimle alakalı bir öğretmen değişim modeli verilmiştir (Guskey, 2002).



Şekil 1. Öğretmen Değişim Modeli

Bu modele göre öğretmenin mesleki gelişim sonucu sınıf içi uygulamalarında ortaya çıkabilecek bir değişiklik, zincirleme bir reaksiyonla öğrenci öğrenimlerinin bu süreçten etkilenmesine zemin hazırlamaktadır. Öğrenci dönütlerinin sonucunda ise öğretmenin tutum ve davranışlarında değişiklik ortaya çıkmaktadır. Guskey (2000) mesleki gelişim deneyimleri sonrasında öğretmenlerin tutum ve algılamalarındaki kalıcı değişimlerin ve olayların zamansal sırasını canlandıran bir model geliştirmiştir. Bu modeli beş ayrı düzeyde ele alarak öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini tanımlamıştır:

- 1. Seviye – Katılımcı Reaksiyonları**
- 2. Seviye – Katılımcıların Öğrenme Düzeyleri**
- 3. Seviye – Örgütsel Destek ve Öğrenme**
- 4. Seviye – Katılımcıların Yeni Bilgi ve Becerileri Kullanabilmeleri**
- 5. Seviye – Öğrencilerin Öğrenme Sonuçları**

Bu basamaklara göre; birinci seviyede katılımcıların temel bilgi ve ihtiyaçlarının görülmesi, ikinci seviyede katılımcıların öğrenme seviyelerinin tespiti, üçüncü seviyede katılımcıların problemlerle karşılaşma durumları ve destek hizmetlerinin tespiti, dördüncü seviyede katılımcıların öğrendiklerini kullanma durumlarının öğrenilmesi, beşinci seviyede ise katılımcıların öğrencilerinin gelişim durumlarının öğrenilmesi amaçlanmıştır.

Bümen ve arkadaşlarına (2012) göre mesleki gelişim kavramı; hizmetiçi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme ve insan kaynakları gibi kavramların değişimiyle gelişmiştir. Mesleğine devam etmekte olan bir öğretmenin alan bilgisindeki eksiklikleri gidermesinde en önemli yollardan birisi de hizmetiçi eğitim faaliyetleridir (Sönmez, 1999). Çünkü hizmetiçi eğitim, mesleki gelişime yönelik ihtiyaçlara büyük oranda cevap vermektedir. Can'a (2011) göre hizmetiçi eğitim, çalışanların işlerine yatkınlığını sağlayarak verimlilik düzeylerini yükseltmeyi, gelecekte görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için onların bilgi, deneyim ve becerilerini artırmayı amaçlayan eğitim etkinlikleri şeklinde tanımlanmıştır. Tüm sektörlerdeki çalışanlara çeşitli hizmetiçi eğitimler uygulanarak mesleğiyle alakalı gelişim ve değişimlere ayak uydurmaları sağlanmaktadır. Yalnız meslek hayatlarında farklı kademelerde bulunan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimle alakalı farklı ihtiyaçları ve beklentileri olabilmektedir. Örneğin, meslek hayatına yeni başlayan, mesleğinde tecrübeli hale gelen ve meslek hayatının sonuna gelip emekliliği bekleyen öğretmenlerin hizmetiçi eğitime olan ihtiyaçları farklılık gösterebilmektedir (Fok ve ark., 2005; Baştürk, 2012). Bazı araştırmacılar mesleki gelişim faaliyetlerinin kişiye özel olması gerektiğini savunurken; bazıları bireyler üzerine yürütülecek çalışmaların yararından kuşku duyarak, sistematik ve örgütsel yaklaşımların daha gerekli olacağı üzerinde durmaktadırlar (Baloğlu, 2007; Guskey

& Huberman, 1995). Fakat mesleki gelişim teknikleriyle ilgili genel kanı; faaliyetlerin öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterlilikleri ve hizmetiçi eğitimden beklentileri dikkate alınarak düzenlenmesi zorunluluğudur. Kaliteli öğretim demek, öğretmenin derste ne yaptığıyla alakalıdır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim almak için motivasyonlarının düşük olması bazı problemler oluştursa da, bu eğitimlerin öğretmenlerin bilgilerini, becerilerini ve eğitime karşı tutumlarını arttırdığı bilinen bir gerçektir (Bayrakçı, 2009).

Birçok ülke eğitimin temel taşı öğretmenlere çeşitli mesleki gelişim imkânları sunmaktadır. Hizmetiçi eğitim faaliyetleri; bakanlıklar, üniversiteler, enstitüler, okullar, sendikalar hatta siyasi partiler ya da kiliseler gibi farklı kurumlar tarafından düzenlenmektedir. Alınan eğitimin zorunlu olup olmaması, maaş veya kıdeme etkisi ülkelere göre farklılık göstermektedir. Fakat araştırılan ülkelerin çoğunun ortak yanı, öğretmenlere kendilerini geliştirme imkânı sunan faaliyetlerin önemsiz olarak yürütülmesidir. Ülkemizde öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerini yürütme yetkisi, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün (ÖYGM) bünyesinde bulunan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığına verilmiştir. Merkezi düzeydeki eğitimler Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından, yerel düzeydeki eğitimler ise İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından planlanarak verilmektedir (Baloğlu, 2007).

Ülkemizde gelişen teknolojiyi sınıflara entegre ederek daha etkili eğitim ve öğretimin yapılması için çeşitli projeler hayata geçirilmektedir. Öğrenci başarısını hedefleyen bu projelerden yakın zamanın en önemli projesi, kuşkusuz Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi protokolüdür. BT araçlarının eğitim sürecinde daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde düzenlenerek, derslerde etkin kullanımını hedefleyen bu proje kapsamında tüm okullara donanımsal ve yazılımsal altyapı sağlanması amaçlanmaktadır. FATİH projesinin hayata geçmesiyle öğretmenlerin projenin içeriğindeki donanım ve yazılımları daha etkili kullanmaları için eğitim alma ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin proje kapsamında okullara sağlanan teknolojileri etkili kullanmalarını sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çeşitli hizmetiçi eğitimler planlamaktadır. Yapılan pek çok araştırma, hizmetiçi eğitimin öğretmenlerin

kalitesini ve tecrübelerini artırdığından ve çocukların başarılarına olumlu katkılar sağladığından bahsetmektedir (Harris & Sass, 2008). Fakat unutulmamalıdır ki, teknolojiyi okulların karşı karşıya kaldığı sosyal ve ekonomik problemlere çözüm üretmek olarak görmekten ziyade, teknolojinin okulda etkin kullanımını bireysel ve örgütsel üretkenliğin artırılmasında bir araç olarak görmek daha uygun olacaktır (Baran, 2008).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada hizmetiçi eğitim kurslarının Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimine etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1 - BT öğretmenlerinin MEB'in düzenlemiş olduğu bir merkezi hizmetiçi eğitim kursu öncesi hizmetiçi eğitimle ilgili görüşleri nelerdir?

2 - BT öğretmenlerinin tamamladıkları merkezi hizmetiçi eğitim sonrası hizmetiçi eğitimle ilgili görüşleri nelerdir?

3 - BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

- a) BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- b) BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- c) BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
- d) BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları kurs katılım sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- e) BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları kurs türüne göre farklılık göstermekte midir?
- f) BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları kurs dönemine göre farklılık göstermekte midir?
- g) BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları kursu veren kişiye göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri takip etmenin tek yolu bu hıza ayak uydurmakla sağlanabilir. Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerin de mesleklerine başlamalarından sonraki süreçte eğitim almaları bireysel gayretlerin dışında ancak hizmetiçi eğitimle mümkün olmaktadır. Doğan'a (2009) göre yeni nesillerin ülkelerine karşı olan sorumluluklarının bilincine varmış vatandaşlar olarak yetiştirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerin, bu sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirilebilmeleri için hizmetiçi eğitimden geçirilerek öğretmenlere mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Saban (2000) ise öğretmenlerin devamlı olarak kendilerini yenileyerek geliştirmelerini, daima profesyonel bir kimlik kazanma hedeflerinin olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin niteliklerini geliştirerek profesyonel bir kimlik kazanmaları ise sadece hizmet öncesi eğitimle değil, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim süreçlerinin bütünleşmesiyle mümkün olmaktadır. Yalnız öğretmenin okuldaki veya sınıftaki performansının geliştirilmesi ihtiyacı zamanında karşılanmazsa daha sonra yapılacak destek etkinlikleri için çok daha fazla zaman ve para harcanmasını gerektirecektir (Ersan, 1995; Kayabaşı, 2008). Bu yüzden hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak süreç aksatılmadan yürütülmelidir.

BT öğretmenleri de en az diğer öğretmenler kadar mesleki gelişimlerine önem vererek meslek hayatlarında daha verimli olmaya çalışmalıdırlar. Özellikle sürekli değişen ve gelişen teknoloji, branş bazında BT öğretmenlerinin de hizmet öncesi aldıkları eğitimle yetinmelerini mümkün kılmamaktadır. Hizmetiçi eğitim, işletim sistemleri, grafik tasarımı ve animasyon hazırlama programları, web tasarımı programları, ağ sistemleri, sunucu yönetimi ve kullanımı, veri tabanı programları ve ofis programları gibi BT öğretmenlerinin hizmet sürecinde etkin kullanımına ihtiyaç duydukları çeşitli konularda olabilecek gelişmeleri takip etmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca FATİH projesi gibi, eğitimde ortaya çıkan çeşitli projeler veya çalışmalarındaki donanımsal ve yazılımsal eğitim ihtiyacı, hizmetiçi eğitimler sayesinde giderilebileceği düşünülmektedir. Hizmetiçi eğitim sürecinden geçen öğretmenin özgüveni yükseleceği için daha üst görevlere yükselme olanağı artar.

Öğretmen, işlerini zamanında, doğru ve kusursuz yapmanın zevk ve heyecanını duyar, üstleri tarafından beğenilir ve takdir edilir. Bu duygu sayesinde çalışma saatleri sıkıcı değil akıcı olur, aksine çabuk ve eğlenceli geçer (Demirtaş, 2010; Tortop ve ark., 2007).

1.4. Sayıtlar

Yapılan araştırmanın dayandığı temel sayıtlar maddeler halinde şu şekilde sıralanabilir:

1. Katılımcılar ölçme araçlarındaki sorulara ve ifadelere içtenlikle yanıt vermiştir.
2. Kontrol edilemeyen değişkenler katılımcıları aynı oranda etkilemiştir.
3. Araştırma verilerini analiz etmek için seçilen istatistiki teknikler araştırmaya uygun olarak seçilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Hizmetiçi eğitim öncesi ve sonrasındaki öğretmen görüşleriyle alakalı veri kaynağı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 03.09.2012 - 14.09.2012 tarihleri arasında Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü'nde düzenlenen Sistem Yönetimi (*Sanallaşma, Hyper-V, Terminal services, MS Windows, 2008 Server*) Kursu'na katılan 15 BT öğretmeniyle (EK 1 - Araştırma İzin Yazısı),
2. BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algılarıyla alakalı veri kaynağı olarak, 196 BT öğretmeniyle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bilişim Teknolojileri: Akbulut (2008) bilişim teknolojilerini; bilgiyi üretme, işleyerek saklama, paylaşma, bilgiye erişme ve karar alma süreçlerinde öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek ve bu etkinlikleri kolaylaştırmak için kullanılan araçlar şeklinde tanımlamıştır.

Hizmetiçi Eğitim : Hizmetiçi eğitim, özel veya tüzel kişilere ait işyerlerinde maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili konularda gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1981).

Kişisel Gelişim : Kişisel gelişim, yetişkin benliğine sahip birey olma yolunda kişinin sahip olduğu potansiyelini, yeteneklerini ve kaynaklarını etkili biçimde kullanarak yaşam boyu gelişimi olarak tanımlanabilir. Kişisel gelişimin ilk adımı ise kendini tanımaktır. Birey inanç ve değerleri, kişilik yapısı ve sergilediği davranış tarzları, bilgi düzeyi, güçlü ve geliştirmesi gereken becerileri, zayıf yönler gibi kendisiyle ilgili konularda farkındalık kazanmalıdır (Özdemir, 2004).

Mesleki Gelişim : Guskey'e (2000) göre mesleki gelişim; öğretmenlerin öğrencilerini ilerletmek için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen süreç ve etkinlikler şeklinde tanımlanmıştır.

FATİH Projesi : Eğitimde Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmeyi amaçlayan bir projedir. Ayrıca FATİH projesi, Bilişim Teknolojileri araçlarının öğrenme ve öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullardaki LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlamayı hedeflemektedir (FATİH, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

Sabuncuoğlu (1994) eğitimi bireylerin bilgi, düşünce, yetenek ve davranışlarında görülen bir değişim süreci olarak tanımlamıştır. Eğitim, toplumsal hedefler doğrultusunda ve kişinin kendi güçlerine dayalı olarak bireylerin davranış örüntülerini değiştirme yoluyla onların gelişimlerine katkıda bulunma sürecidir (Şimşek, 2009). Fidan'a (2012) göre ise eğitim, en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreçten geçen insanın kişiliğinde farklılıklar oluşur. Bu farklılıklar ise ancak eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Başaran'a (1996) göre eğitim istenilen özellikleri öğrenme yoluyla kazanıldığı için, öğrenme sürecinin ne olduğunun bilinmesi ve bu sürece göre eğitilenlerin öğrenmesinin yönetilmesi son derece önemlidir. Şimşek'in (2009) eğitimin özel bir türü olarak bahsettiği yetiştirme (training) kavramı ise genellikle kazandırılması hedeflenen becerilerin üzerinde durmaktadır.

Eğitim kavramı ile ilgili yapılan tanımların üç ortak yönü vardır. Bunlardan birincisi, bireyin yeteneklerini geliştirmesi gerektiği sayılıdır. İkincisi ise bireyde davranış değişikliğinin bireyin kendi yaşantısı yolu ile oluşması ve üçüncüsü eğitimin bir süreç olduğu gerçeğidir. Bireyin eğitilebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için şu koşulların yerine getirilmesi gerekir (Taymaz, 1997; Baran, 2008).

- Eğitilecek bireyin eğitime istekli olması, ilgi duyması, benimsemesi ve algılaması.
- Eğitilecek bireyin zihinsel ve bedensel güçlerinin, yeteneklerinin eğitime elverişli olması.
- Eğitim için yer, zaman, araç ve öğretici bakımlarından uygun ortamların sağlanması.

- Bireyin davranışını değiştirebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumun kazandırılması.

Doğan (2009), eğitime göre daha dar kapsamlı olan ve genellikle sadece okullarda verilen eğitim ile sınırlı olan öğretim için; “*kişilerin ileriki zamanlarda oynaması muhtemel roller için sahip olması gereken formasyonu kazandırma süreci*” tanımını yapmıştır. Öğretim, kişiyi hayata genel anlamda hazırlayan bir faaliyettir ve aynı zamanda işgücü kalitesinin geliştirilmesini hızlandıracak temel bir araç olduğu da söylenebilir.

2.2. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim; öğretmenin, eğitim kurumlarında ya da sistem içinde mesleki bilgi ve beceri bağlamında bireysel gelişimini sağlamaya veya öğrenenlerin öğrenmeyi geliştirmelerine yönelik çeşitli etkinlikleri içeren geniş kapsamlı bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Altun & Cengiz, 2012; Owen, 2003). Guskey’e (2000) göre mesleki gelişim; öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirerek öğrencilerini daha da ilerletmeyi sağlayacak süreç ve etkinlikler şeklinde tanımlanmıştır. Etkili mesleki gelişim uygulamalarının temel özelliklerini Sparks ve Loucks - Horsley (2007) şu şekilde sıralamıştır (Bümen ve ark., 2012):

- Okul ortamlarında programlar düzenlenmesi
- Öğretmenlerin idareyle birlikte karar alarak, birbirlerine yardımcı olması
- Çeşitli eğitim olanaklarıyla bireysel öğretime odaklanılması
- Öğretmenlerin kendileri için çeşitli hedefler belirleyerek sürece aktif olarak katılması
- Gösteri yöntemine önem veren, danışman eşliğinde çeşitli uygulamaların yapıldığı, geribildirim verildiği, somut ve zaman içine yayılmış eğitimler düzenlenmesi
- İhtiyaç duyulduğu anda sürekli yardım ve destek imkânı

Supovitz ve Turner (2000) öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılmalarının, öğretmenlerin hem sorgulamaya dayalı uygulamalarının artmasına hem de sorgulamalı sınıf kültürünün oluşmasına neden olduğunu belirlemiştir.

Onlara göre öğretmenlerin tutumları, hazırlıkları ve uygulamalarının mesleki gelişim sayesinde önemli ölçüde arttığını belirlemişlerdir. Üstelik öğretmenlerin bu kazanımları bir kaç yıl boyunca sürmüştür (Kanadlı, 2012).

2.2.1. Mesleki Gelişimin İçeriği

Mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili olabilmesi için uzun ömürlü olması hedeflenmelidir. Bunun için de içeriğinin ihtiyaçlara göre belirlenerek iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir. Garmston'a (1998) göre, öğretmenlerin profesyonel bir kimlik kazanarak alanlarında uzmanlaşabilmeleri için bazı değerlere sahip olmaları gerekmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Gönen & Kocakaya, 2006):

a) Ders Müfredatı

Öğretmenler meslekleriyle alakalı güçlü bir alan bilgisine sahip olmak zorundadırlar. Çünkü öğretmenin konu alanı bilgisi ne kadar geniş olursa o kadar esnek ve öğrenci merkezli ders işleyebilir.

b) Pedagojik Bilgi

Öğretmenler öğretim stratejileri hakkında çok yönlü bir anlayışa sahip olmalı ve hangi öğretim metodunun hangi konuların işlenmesinde daha etkili olacağını kendileri belirlemelidirler.

c) Çocuk Gelişimi

Öğretmenler öğrencilerini iyi tanımalı ve gelişim dönemlerine, kültürel faktörlere, cinsiyet farklılıklarına göre öğrencilerin öğrenme türleri konusunda dikkatli olmalıdırlar.

d) Kişiyi Özgü Bilgiler

Öğretmenler kişisel bilgilerini de ders esnasında kullanırlar. Kişinin kendine göre öğretim modeli geliştirerek dersi anlatması, öğretmeni daha etkili hale getirir. Uzman öğretmenler kendi inançları ve değerlerinin farkındadırlar. Müfredattan çok kopmadan öğrencilerin, değer yargıları, hayat dersleri ve inançlar konusunda iyi bir anlayışa sahip olmalarını sağlamalıdırlar. Kısacası öğretimle eğitim harmanlanmalıdır.

e) Kurumsal İletişim

Öğretmenler okuldaki meslektaşlarıyla sağlıklı bir iletişim ve etkileşimde bulunarak birbirlerinden tecrübeler edinmelidirler. Bu sayede çok yönlü bakış açılarına sahip olarak, farklı öğretim stratejileri ve birçok öğretim modeli uygulama imkânına sahip olabilirler.

2.2.2. Mesleki Gelişim Modelleri

Türkiye’de mesleki gelişim etkinlikleri genellikle kurslar veya seminerler düzenlenerek yapılmaktadır. Fakat mesleki gelişimle alakalı farklı modellerin de olduğu görülmektedir. Gaible ve Burns (2005) mesleki gelişim modellerini üç büyük kategoriye ayırmışlardır (Kanadlı, 2012):

a) Standart Modeller

Bu model genellikle, büyük öğretmen gruplarına bilgi aktarmak için kullanılmaktadır. Standart modeller çoğunlukla eğitim temellidir ve eğitimler yüz yüze, radyo ve televizyon ya da internet yoluyla kalabalık gruplara bilgi ve becerileri aktarımında bulunurlar. Ayrıca bu tür modeller sayesinde; öğretmenler yeni bilgi, beceri ve stratejileri görme imkânı bulurlar. Verilmesi hedeflenen bilgi ve becerileri sunmada uygun maliyetli bir yöntemdir. Fakat geri dönüş alma ya da değerlendirme imkânı bu tür modellerde biraz zordur (Kanadlı, 2012).

b) Bölge Temelli Modeller

Bölge temelli yaklaşım, genelde öğretmenlerin çalıştıkları okullarda yeni bir öğretim tekniğini kullanırken, karşılaşılabilecek çeşitli problemler üzerine odaklanmıştır. Öğretmenler çeşitli konularda uzmanlaşmak ve daha aşamalı bir öğrenme süreciyle meşgul olmak için bu konuda daha tecrübeli olan uzman öğretmenlerle birlikte çalışırlar. Yoğun zaman gerektiren bu modelleri maddi açıdan kaynakları kısıtlı olan bölgelerde uygulama imkânı zor olabilmektedir (Kanadlı, 2012).

c) Bireysel ve Yönelimli Modeller

Genellikle kişinin kendi iradesiyle başlayan ve çeşitli kaynakları kullanarak çalışmalar yapmayı sağlayan öğrenmelerdir. Öğretmenler kendi mesleki gelişim amaçlarını belirleyerek, bu amaçlara ulaşmak için gerekli faaliyetleri seçerler. Ayrıca öğretmenler, deneyimli meslektaşlarından çeşitli fikirler alarak ya da internet gibi ortamlarda çeşitli araştırmalar yaparak, informal olan bireysel yönelimli mesleki gelişimlere katılabilmektedirler. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre esneklik imkanı sağlayan bu tür modellerde, öğretmenler mesleki gelişim sürecinde yalnız oldukları için yüksek motivasyon şarttır.

Sparks ve Loucks - Horsley (2007) ise mesleki gelişim türlerini yedi başlık altında toplamıştır (Akt: Bümen ve ark., 2012, s. 34):

1) Rehberli bireysel gelişim modeli: Öğretmenlerin öğrenmeye istekli oldukları görüşünü temel alan bu modele göre; öğrenme sürecini personelin kendisi tasarlamalıdır. Öğretmenler ihtiyaç duydukları konularda öğrenme hedeflerini belirleyerek bu hedeflere yönelik etkinlikler seçerler. Sürecin sonunda ise kendi öğrenmelerini değerlendirirler.

2) Gözlem / değerlendirme modeli: Gözlem yoluyla öğretmenlere sınıftaki performanslarıyla ilgili geribildirim sağlanması temeline dayanır. Gözlem öncesi toplantı, gözlem, gözlem sonrası toplantı ve sürecin değerlendirilmesi olmak üzere dört adımdan oluşan bu modele göre öğretmenler öğrencilerinin öğrenmelerine önemli katkılar sağlayabilmektedir.

3) Geliştirme / iletme sürecine katılım modeli: Bu modelin anlayışı; insanlar en iyi çözülmesi gereken bir sorun olduğunda öğrenirler, görüşüne benzetilebilir. Öğretmenler ise program geliştirme ve uyarlama çalışmaları yürüterek ya da belirli sorunların çözümüne yönelik komitelerde görev alarak bu modeli uygulamaktadırlar.

4) Kurs / Seminer modeli: Ülkemizde de en yaygın olarak kullanılan bu model; eğiticinin belli bir gruba anlatım veya uygulama yoluyla eğitim vermesi anlayışına dayanmaktadır.

5) Araştırma / inceleme modeli: Bu model Öğretmenlerin bir problemi tespit ederek, bu sorunun çözümüyle alakalı çeşitli planlar yapması, veri toplaması ve yorumlamasına dayalıdır. Bu sayede öğretmenin sunumunda çeşitli değişiklikler yaparak derste daha etkili olmasına olanak sağlamaktadır.

6) Çalışma grupları modeli: Bu modele göre okuldaki tüm çalışanların katılımıyla bir çalışma grubu oluşturularak, karşılaşılan sorunlar işbirliği sayesinde farklı boyutlarla incelenir. Bu sayede, okulun ve eğitim öğretimin gelişmesine yönelik çalışmalar planlanabilir, öğretimle ilgili yenilikler uygulanabilir.

7) Danışmanlık modeli: Bu model ise, mesleğinde deneyimli, çok başarılı bir öğretmenin, kendisine göre daha az deneyime sahip bir meslektaşıyla birlikte çalışmasını içerir. Bu sayede az deneyime sahip olan öğretmenin; mesleki hedeflerini doğru belirlemesi sağlanarak, sınıf ortamında etkili uygulamalar ve güncel yöntemler kullanımıyla ilgili tecrübeler edinerek eğitim öğretimde daha verimli olması sağlanacaktır.

Mesleki gelişim modellerinde diğerlerinden daha iyi olan ve herhangi bir kurumda, alanda işleyebilen tek bir mesleki gelişim modeli ya da biçimi yoktur (Kanadlı, 2012; Villegas & Reimers, 2003). Burada dikkat edilmesi gereken konu; hangi modelin uygun olduğu, verilecek mesleki gelişim eğitimlerinin amaçlarına, içeriğine ve uygulamaların yapılacağı durumlara göre değişiklik gösterebilmektedir (Guskey, 2000).

2.2.3. Guskey'e Göre Mesleki Gelişim Seviyeleri

Mesleki gelişim üzerine uzun yıllardır çalışan Guskey'e (2000) göre mesleki gelişim programlarında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkelerin uygulanması mesleki gelişimin başarısını garanti etmeyebilir, fakat yokluğu başarısızlığının habercisidir (Bümen ve ark., 2012; Guskey, 2007). Mesleki gelişim 5 aşamada değerlendirilir (EK 2 - Guskey'in Profesyonel Gelişim Modeli). Bu seviyeler Kirkpatrick tarafından geliştirilen iş ve sanayi denetleyici eğitim programlarının değerini yargılayan modeldir. Kirkpatrick modeli, yaygın olarak uygulanır ancak açıklayıcı gücü yetersiz olduğundan eğitimde sınırlıdır. "Ne?" sorularının geniş aralığına hitaben faydalıdır, ancak "Niçin?" sorusunu açıklamakta

zayıf kalır (Alliger & Janak, 1989; Holton, 1996). Burada sunulan model, bu yetersizliği gidermek için tasarlanmıştır. Beş model, basitten karmaşığa doğru hiyerarşik olarak düzenlenmiştir. Her başarılı seviye ile birlikte, değerlendirmenin bilgi toplama süreci daha fazla zaman ve kaynak gerektirir. Daha da önemlisi, her üst seviye, kendinden bir önce gelenin üzerine inşa eder. Başka bir ifadeyle, bir seviyedeki başarı, onu takip eden diğer seviyenin başarısı için gereklidir (Guskey, 2000).

1. Seviye (Katılımcı Reaksiyonları)

Katılımcıların eğitime reaksiyonlarıyla ilgili sorulabilecek anahtar sorular:

- Katılımcılar zamanını iyi harcadı mı?
- Eğitici konuya hâkim miydi?

Mesleki gelişim değerlendirmesinin birinci seviyesi, katılımcıların deneyime tepkileridir. Bu, mesleki gelişim analizinin en yaygın şeklidir, en basit ve eğitimcilerin en deneyimli olduğu seviyedir. Aynı zamanda, bilginin toplanması ve analiz edilmesinin en kolay şeklidir. Bu seviyede ele alınan sorular, katılımcıların eğitim sürecini sevip sevmediğine odaklanır. Örneğin; zamanlarının iyi geçtiğini düşünüyorlar mı? Eğitimci bilgili ve yardımsever mi? Öğrendiklerinin gelecekte onlara yardımcı olacağını düşünüyorlar mı? Oda doğru sıcaklıkta mıydı? Koltuklar rahat mıydı? Bu sorular, bazılarında önemsiz gelebilir. Ancak deneyimli mesleki gelişimciler temel insani ihtiyaçların önemini bilirler. Bu aktivitenin sonunda dönütler dağıtılan anketler yoluyla toplanır. Anketler, genellikle değerlendirmeyi ve katılımcıların kişisel yorumlarını geliştirmesini sağlayan yoruma açık cevabı olan soruları kapsar. Bu basamak bazen “mutluluk katsayısı” olarak ifade edilir. Katılımcıların olumlu tepkileri üst aşamadaki değerlendirme sonuçları için genellikle önceden gerekli olan bir gerekliliktir (Guskey, 2000).

2. Seviye (Katılımcıların Öğrenme Düzeyleri)

Katılımcıların öğrenme düzeylerinin tespiti için sorulabilecek anahtar soru:

- Katılımcılar amaçlanan şeyi öğrendiler mi?

Bu seviye; bilgiye, beceriye ve katılımcıların kazandıkları tutumların ölçümüne odaklanmaktadır. Programın ya da aktivitenin hedeflerine bağlı olarak, sözlü ya da yazılı teknikler kullanılarak onların öğrenim durumlarını belgelemek için kullanılır. Katılımcıların öğrenme düzeylerini değerlendirme bilgisi genellikle eğitimin bitiminde gerçekleştirilir. Dönütler, söz konusu program ya da aktivite için önceden belirlenmiş öğrenme amaçlarına uygun olmalıdır. Bu arada, öğrenilmesi hedeflenen konular dışında farklı öğrenimler ihtimali de göz önünde bulundurulmalıdır. Eğer katılımcıların öğrendikleri bilgiye merakları varsa, ilk ve son değerlendirmenin bazı biçimleri gerekli olabilir. Çünkü bu bilginin analizi, program ya da aktivitenin içeriğinin, biçiminin ve organizasyonunun gelişmesine katkı sağlayabilir (Guskey, 2000).

3. Seviye (Örgütsel Destek ve Öğrenme)

Örgütsel destek ve öğrenme düzeyleri için sorulabilecek anahtar sorular:

- Katılımcılar karşılaşılan problemleri hızlı ve etkili bir şekilde belirlediler mi?
- Zaman yansıtmasını içeren yeterli kaynaklara ulaşıldı mı?

Örgüt desteği ve değişim üzerinde bilgi toplamak daha önceki aşamalara göre daha karmaşıktır. Prosedürler program veya etkinliğin amacına bağlı olarak değişebilir. Bu seviyenin temel amacı eğitime özel olarak örgütsel desteği ve değişimi kapsamaktadır. Birinci ve ikinci aşamada kazanılan kazanımlar bu aşamadaki problemlerden dolayı iptal olabilmektedir. Organizasyon desteği ve değişim üzerinde bilgi kazanmak, sorunların çözümü açısından önem kazanmaktadır. Örneğin işbirliği halinde, teoriyi anlamaya çalışarak kazanan ve çeşitli sınıf aktivitelerini takım çalışma prensiplerine dayandıran bir mesleki gelişim programına katılan eğitimcileri düşünün. Örgütsel politikalar ve uygulamalar; karşılaşılabilecek sorunlara yönelik çözüm önerileri sunarak, takım çalışmasını büyük ölçüde rekabetçi yapar, cesaretlendirir ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. Örgütsel destek, katılım, olanaklar, kalacak yer, değişiklik çabalarının teşhisi gibi konuların tespitinde genelde anket kullanılmaktadır. Ayrıca katılımcılarla yapılacak görüşmeler sayesinde şehir ve okul idareleri de sorunların çözümünde yardımcı olabilmektedirler (Guskey, 2000).

4. Seviye (Katılımcıların Yeni Bilgi ve Becerileri Kullanabilmeleri)

Katılımcıların öğrendikleri bilgiyi kullanabilme düzeyleri için sorulabilecek anahtar soru:

- Katılımcılar kazandıkları yeni bilgi ve becerileri hangi seviyede kullanıyor?

Bu seviyenin temel amacı eğitime katılan kursiyerlerin, eğitim sonunda mesleki pratikte farklılık yaratmayı öğrenip öğrenmediklerini tespit etmektir. Ayrıca katılımcıların işlerinde yeni bilgi ve becerilerini kullanıp kullanmadıklarını belirlemektedir. Birinci ve ikinci aşamadan farklı olarak bu aşamadaki bilgiler mesleki gelişim bölümünün tamamlanmasıyla bitmiş olmaz. Katılımcıların aldıkları eğitime adapte olabilmeleri için yeterli zaman geçmesi, yeni konu, fikir ve pratiklere alışmaları gerekir. Uygulama genellikle dereceli bir süreçtir. Bu adımın başarısı, uygulamada olacak devamlılıkla ölçülebilir. Kişiye göre farklılık gösterme durumları olsa da; katılımcılarla görüşülerek (anket gibi yöntemlerle) programın veya etkinliğin amaçlarına ulaşip ulaşmadığı tespit edilebilir. Yine de bu konudaki en doğru bilgi büyük ölçüde direk gözlemlerden meydana çıkacaktır. (Guskey, 2000)

5. Seviye (Öğrencilerin Öğrenme Sonuçları)

Katılımcıların eğitim verdiği öğrencilerin öğrenme sonuçları için sorulabilecek anahtar soru:

- Öğrenciler akademik, davranışsal veya diğer alanlarda gelişim gösterdiler mi?

Bu seviyenin temel amacı; öğretmenin aldığı eğitimi kendi öğrencilerine verdikten sonra öğrenciler üzerinde ne gibi etkiler oluştuğunu tespit etmektir. Yani program veya aktivitenin genel etkisini belgelemektir. Bu aşama için en önemli kaynak öğrenci okul kayıtlarıdır. Bu kayıtlar; öğrenciyle, anne babayla, öğretmenle ve yöneticilerle yapılan görüşmeleri içerebilir. Bilgi toplamada yıl boyunca yapılan değerlendirme sonuçları ele alınır ve eğitim alan öğrenciler almayan öğrencilerle karşılaştırılır. Öğrencilerin başarı ve performansını gösteren değerlendirme sonuçları, portfolyo değerlendirmeleri, sınav notları ve dereceleri gibi göstergeleri içerir. Bu

bilişsel göstergelere ek olarak duygusal ve psikomotor sonuçlar (beceri ve davranışlar) da düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin öz kavramları değerlendirmeleri, çalışma becerileri, okula devam, ev ödevi tamamlama oranları, sınıf davranışları gibi örnekleri içerir. (Guskey, 2000)

Günümüzde mesleki gelişim kavramı değerlendirilirken çoğunlukla birinci veya ikinci aşamadan öteye gidilmemektedir. Fakat unutulmamalıdır ki, beş aşamadaki değerlendirmelerin tamamı da önem arz etmektedir. Her aşama mesleki gelişim programları ve aktivitelerini geliştirmeye yardım edebilmektedir. Her aşama tek başına yeterli olmamakla birlikte kendinden sonraki aşamalara olumlu etkiler sağlar.

2.3. Hizmetiçi Eğitim

Günümüzde öğretmenler mesleki yaşamlarında kendilerini sürekli olarak yenilemek durumundadır. Dolayısıyla meslek hayatına başlamadan önce lisans dönemlerinde alınan eğitimlerin yeterli gelmemesi durumunda işin gereğini yerine getirememesi riski ortaya çıkmaktadır. Hizmet öncesi eğitimin yeterli olmadığı durumlarda hizmetiçi eğitimler bu eksikliği doldurmak için bir yöntem olabilir. Hizmetiçi eğitim; kişiye hukukî olarak işe başladığı tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi sürecidir (Can ve ark., 1995; Yazıcı & Gündüz, 2011). Eğitim sisteminin genel nitelikte verdiği eğitimin eksik ve güncel kısımlarını hizmetiçi eğitim tamamlar (Başaran, 1994). Çalışanlar hizmetiçi eğitim sayesinde bilgi ve becerilerini geliştirme imkânı bulur, mesleğiyle alakalı güncel ve yeni bilgilere ulaşır ve bu sayede mesleki performansı artar. Özdemir (1997) “hizmetiçi eğitim” kavramının yanında; “Mesleki Geliştirme”, “Personel Geliştirme”, “İşte Öğretim”, “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi”, “Personel Yenileştirme”, “Profesyonel Geliştirme”, “Profesyonel İlerleme”, “Örgüt Yenileme” gibi farklı kavramların da kullanılabilirliğini belirtmiştir.

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde, Gazi Eğitim Enstitüsü’ne bağlı olarak açılan Pedagoji Şubesi tarafından yürütülen ülkemizdeki ilk hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde gezici başöğretmenler eğitim görevini üstlenmiştir. Ancak hizmetiçi eğitim ilk kez

1960'lı yıllarda örgütlenerek, bugünkü Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı'nın çekirdeğini oluşturan “Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu” adı altında faaliyete geçmiştir. Bu birim önce 1966 yılında “Bağımsız Eğitim Birimi Müdürlüğü” adını almış, ardından 1976'da Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı statüsüne getirilmiştir (Bayacan, Başar & Kavak, 2007). 1995 yılından itibaren ise öğretmenlerin nitelikli bir öğretim yapabilmelerine katkıda bulunmak amacıyla Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün (ÖYGM) bünyesinde bulunan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerini yürütmek üzere yetkilendirilmiştir. Eğitimler, 4.8.1995 tarih ve 22252 sayılı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği'ne göre merkez yönetimi düzeyinde Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı (HEDB), yerel düzeyde ise İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından planlanarak karşılanmaya çalışılmaktadır (Baloğlu, 2007).

Türkiye'de hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yürütülebilmesi için yedi şehirde Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır (ÖYGM, 2013a). Bunlar;

- Ankara Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü
- Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü
- Erzurum Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü
- Mersin Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü
- Rize – Çayeli Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü
- Van Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü
- Yalova – Esenköy Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü'dür.

Kursların genellikle merkezi ve turistik yerlere yakın olan bu enstitülerde verilme nedeni, kurslara olan talebi artırmaya yönelik olduğu söylenebilir. Enstitüler ayrıca eğitim saatleri dışındaki gezilerle ve sosyal etkinliklerle kursiyerlerine çeşitli hizmetler vermektedir. Ayrıca merkezi kursların sonrasında harcırah ve yolluk ödemelerinin yapılması kursiyerleri maddi açıdan külfete sokmadan eğitim almalarına olanak sağlamaktadır.

2.3.1. Hizmetiçi Eğitim Türleri

Hizmetiçi eğitimin türlerini belirlerken çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar arasında en yaygın olarak kullanılan sınıflandırma biçimi; Taymaz'ın (1992)

da beş başlık altında topladığı gibi hizmetiçi eğitimin aşamalarına ve niteliklerine göre yapılan sıralamadır. Bunlar:

a) Oryantasyon Eğitimi

Göreve yeni başlayacak olan personele uygulanacak hizmetiçi eğitim programları bu kısma girmektedir. Bu eğitim türünde hedef, mesleğe yeni başlayan personele çalışma ortamının tanıtılması ve ödev, hak ve yükümlülüklerinin neler olduğunun öğretilerek kurumdaki görevine hazır hale gelmesini sağlamaktır (Can, 2011). Kuruma yeni giren personellere yönelik verilen hizmetiçi eğitimlere genellikle şu isimler verilmektedir:

- Adaylık Eğitimi
- Alıştırma Eğitimi
- Hazırlık Eğitimi
- İşe Yönelme Eğitimi
- Oryantasyon Eğitimi
- Stajyerlik Eğitimi
- Temel Eğitimi
- Uyarlama Eğitimi
- Yönlendirme Eğitimi (Taymaz, 1992; s. 260)

b) Geliştirme Eğitimi

Can (2011), bu eğitim türünü; bireyin kendi alanı ile ilgili gelişmeler ve yenilikler hakkında yetiştirilmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesi için uygulanan eğitim olarak tanımlamıştır. Çalışmakta olan personellere yönelik verilen hizmetiçi eğitimler şu şekilde sıralanabilir:

- Bilgi Tazeleme Eğitimi
- Değişikliklere Uyarlama Eğitimi
- Meslekte Geliştirme Eğitimi
- Tekrarlama Eğitimi
- Verimliliği Artırma Eğitimi
- Yeniliklere Uyarlama Eğitimi (Taymaz, 1992; s. 261)

Deniz'e (1999) göre çalışan personel işinin gerektirdiği bilgi, beceri, deneyim ve davranışa sahip olsa bile işiyle ilgili değişme, gelişme ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi amacıyla yukarıda belirtilen eğitim faaliyetlerine katılarak kendini geliştirmelidir.

c) Tamamlama Eğitimi

Görev değişikliği yapması gereken personel için yeni görevinde sahip olması gereken yeterlikleri kazanması için uygulanan bu programlar, personelin kurumda görev değiştirmesi gerekliliği durumlarında kullanılmaktadır (Göçebe, 2010). Görev değişikliği yapacak personellere yönelik verilen hizmetiçi eğitimler şu şekilde sıralanabilir:

- İhtisas Eğitimi
- İleri Eğitimi
- Meslek Eğitimi (Taymaz, 1992; s. 261)

d) Yükselme Eğitimi

Bu eğitim türünün asıl amacı personeli üst kademelere hazırlamaktır. Çevikbaş'a (2002) göre üst düzey görevlere genellikle terfi yoluyla geldiği için özellikle kariyer sisteminin hâkim olduğu örgütlerde bu eğitim türü ciddi olarak ele alınmakta ve önem verilmektedir. Üst kademelere yükseltilecek personellere yönelik verilen hizmetiçi eğitimlere genellikle aşağıdaki isimler verilmektedir:

- İlk Kademe Yöneticiler Eğitimi
- Orta Kademe Yöneticiler Eğitimi
- Üst Kademe Yöneticiler Eğitimi
- Deneticiler-Müfettiş-Eğitimi (Taymaz, 1992; s. 261)

e) Özel Alan Eğitimi

Taymaz (1992) özel alanlarda ihtiyaç duyulan bu eğitim türünü, kurumda özel alanlarda olabilecek çeşitli hizmetler için çalışanların yetiştirilmesini sağlamak üzere yurt içi, yurt dışı özel eğitim, yabancı dil kurs ve programları olarak tanımlamıştır. Can (2011) ise, personeli özel durumlarda çeşitli alanlarda yetiştirerek verimliliği artırmayı hedefleyen programlar olarak nitelemiştir.

2.3.2 Hizmetiçi Eğitimin Amaçları

Hizmetiçi eğitimin en temel amacı kurumda çalışan bir bireyin sahip olduğu niteliklerle görevinin gerektirdiği niteliklerin arasındaki farkı asgari düzeye indirmektir. Taymaz'a (1978) göre hizmetiçi eğitim ihtiyacı Tablo 2.1'deki basit formül ile açıklanabilir.

Tablo 2. 1. Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı

Görevin Gerektirdiği Nitelikler		Bireyin Taşındığı Nitelikler	=	Kazandırılması Gereken Nitelikler
Bilgi	-	Bilgi	=	Bilgi
Beceri		Beceri		Beceri
Tutum		Tutum		Tutum

Küçükahmet'in (1995); bir slogan haline geldiğini söylediği hayat boyu eğitimin bir alt süreci olan hizmetiçi eğitim, sürecin sonunda getirdikleri göz önünde bulunduğu meslek hayatında vazgeçilmez etkinliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Taymaz (1992), hizmetiçi eğitim faaliyetlerini amaçlarına göre iki başlık altında toplamıştır:

a) Hizmetiçi Eğitimin Genel Amaçları

“Bir kurumun plan döneminde hizmetiçi eğitim yolu ile ulaşmayı beklediği hedefler olarak niteleyebileceğimiz genel amaç, daha çok o kurumda verimliliği artırmaya ve personel arasında ilişkilerin geliştirilmesini öngörür.” (Taymaz, 1992; s. 260)

b) Hizmetiçi Eğitimin Özel Amaçları

“Kurumda uygulanacak çeşitli hizmetiçi eğitim programları için saptanan hedeflerdir. Hizmetiçi eğitim yolu ile sağlanacak kurumsal ve bireysel yararlar, bunlara ulaşmak üzere eğitim programlarına katılacak personelin davranışlarında oluşturulacak değişiklikleri kapsar.” (Taymaz, 1992; s. 260)

Hizmetiçi eğitimin amacı bunlarla sınırlı olmamakla birlikte ana hatlarıyla aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- İşe yeni başlayan çalışanın kuruma uyumunu sağlamak,
- Çalışana kurumun amaç, ilke ve politikalarını bir bütünlük içinde kavratacak becerileri kazandırmak,
- İşin gerektirdiği temel meslek becerilerini kazandırmak ve eğitim eksikliklerini tamamlamak,
- Çalışana değişik alanlarda yatay ve dikey geçişlerini sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- Bilim, teknoloji ve iş hayatında meydana gelen gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlayarak, iş metod ve tekniklerini geliştirmek (Öztürk & Sancak, 2007).

2.3.3. Hizmetiçi Eğitimi Zorunlu Kılan Nedenler

Gül'e (2000) göre hizmetiçi eğitim süreci üç temel başlık altında toplanabilir:

- Öğretmene, işiyle ilgili becerilerin kazandırılma fırsatı sağlaması,
- Bu becerilerin kazanılması için gerekli bilgilerin verilmesi,
- Öğretmenlerin davranışlarının olumlu yönde etkilenmesi.

Bu başlıklardan da anlaşıldığı üzere öğretmenin kendini yenileme ihtiyacı hizmetiçi eğitimi zorunlu kılan nedenlerin başında gelmektedir. Eryılmaz'a (2009) göre ülkemizde uygulanan hizmete alma politikası daha çok genel yetenek, beceri ve bilgilerin ölçme esasına dayanmaktadır. Bu bilgiler de öğretmenliğin etkin bir şekilde yerine getirilmesi için yeterli olmayacağından öğretmenlerin branşlarına göre bilgi ve becerilerini kazanmaları için hizmetiçi eğitime tabi tutulmaları bir zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de yeni teknik ve sistemler karşımıza çıktığı için bu gelişme ve değişimi takip etmenin yolu hizmetiçi eğitimden geçmektedir. Can'a (2011) göre her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de personeller sürekli öğrenme, kendilerini yenileme dolayısıyla da yükselme eğilimi içerisindedirler. Hizmetiçi eğitimle kişiye sağlanacak bu imkân kişiyi doyuma ulaştırarak kişinin isteklerine cevap verebilmektedir. Ayrıca öğretmenlikte kariyer basamaklarının oluşturulması ve bu basamakların seçilmesi sürecinde öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısı ve kurs saatinin önem verilen bir husus olduğu bilinmelidir.

2.3.4. Bazı Ülkelerdeki Hizmetiçi Eğitim

a) Almanya

Hizmetiçi eğitimin hedefleri öğretmen eğitimi ve okul mevzuatı eyaletlerce kendi kanun ve yönetmelikleri tarafından hazırlanmıştır. Hizmetiçi eğitim, Bakanlıkça çıkarılan yönetmelik ve genelgelere dayanmaktadır (örneğin; Hessen Okul Yasası). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılım uygulamaları, kabul veya ret işlemleri vb. hakkında diğer ayrıntılar genelgeyle düzenlenmiştir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimini teşvik etmek, desteklemek ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden öğretmenleri haberdar etmekle sorumludurlar (Altınok ve ark., 2006; Parmaksız, 2010). Bazı eyaletler hizmetiçi öğretmen eğitim faaliyetlerinin temel amaçlarını ve görevlerini hazırlarlar. Uygun eğitim programlarını sağlamak ve yürütmekten Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı sorumludur. Eyaletlerin her birinde hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden okul denetim makamı ve öğretmenlere işveren kurum olan Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlıkları sorumludur (Eurypedia, 2013a).

b) Amerika Birleşik Devletleri

Amerika'da öğretmenlere yönelik mesleki eğitim faaliyetleri eyaletlerde federal hükümetin koymuş olduğu kanunlar doğrultusunda okul bölgeleri tarafından yapılmaktadır. Federal eğitim kurumun koyduğu kanunlara göre her okul bölgesi kendi öğretmenlerin öğretim kalitesini ölçmek zorundadır ve bu raporu federal eğitim kurumuna göndermelidir (Wei ve ark., 2009). Federal hükümet öğrencilerin daha iyi eğitim alması için kaliteli öğretmene ihtiyaç duyulduğunu söylemektedir. Bu yüzden mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunulması için okul bölgelerine finansal olarak katkı sağlamaktadır (Archibald ve ark., 2011). 2008 yılı verilerine göre Amerika genelinde öğretmenlerin %88'i hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmıştır (Wei ve ark., 2010). Bu sayıdan da anlaşılacağı üzere ülkede mesleki gelişime önem verildiği söylenebilir.

Okul bölgelerinde yapılan yardım yapılırken, okul sayısına değil de bölgedeki öğrenci sayısına dikkat edilmektedir. Amerika'da öğretmen eğitimi üç gruba ayrılmaktadır (Archibald ve ark., 2011):

- Kadro almadan önceki öğretmenlerin eğitimi,

- Göreve yeni başlamış stajyer öğretmenler için ilk bir kaç yıldaki eğitimler,
- Öğretmenleri yetiştirme ya da öğretmelerin kendi alanında profesyonel olarak geliştirme eğitimleri.

c) Finlandiya

Finlandiya’da öğretmen eğitimi 1974’den beri üniversiteler tarafından yapılmaktadır (Aydoğan & Çılsal, 2007). Üniversitelerdeki hizmetiçi eğitim faaliyetleri; mesleki öğretmen eğitim kolejleri, öğretmen eğitimi departmanları, yaz okulları ve çeşitli özel organizasyonlarla öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Mesleki gelişimle alakalı bazı eğitimler zorunludur, fakat çalışmalar göstermiştir ki; eğitime katılan öğretmenler, resmiyette katılması gereken personel sayısından çok daha fazladır. Hizmetiçi eğitim kurslarına katılmak, öğretmenlere maaş artışı ya da terfi gibi resmi faydalar sağlamamasına rağmen kurslara talep olmasının nedenini mesleki gelişim ve bilgiyi güncelleme isteği olarak söylenebilir. Eğitimci ve kursiyer öğretmenler, eğitim politikası gereği devlet tarafından fonlarla desteklenmektedir. 2013 programı için Eğitim Bakanlığı, hizmetiçi eğitime yılda 10 milyon Euro tahsis etmiştir. Programın 2016 yılına kadar devam etmesi öngörülmektedir (Eurypedia, 2013b).

d) Fransa

Fransa’da öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili faaliyetlerden üniversiteler ve akademiler (Bölge Milli Eğitim Müdürlükleri) sorumludur. Eğitimci akademik yetkililer tarafından verilmektedir. Rektör, hizmetiçi eğitimde akademik planı tanımlayarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen eğitiminin özelliklerine göre öncelikleri belirler. Hizmetiçi eğitim programları, okul yöneticileri ve müfettişlerin de önerileri dikkate alınmak suretiyle, bir kitapçıkla ilgililere duyurulmaktadır (Parmaksız, 2010). Ayrıca rektör üniversite tarafından oluşturulan, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimini denetlemekle sorumludur. Öğretmenlerin devam eden eğitim faaliyetlerine gönüllü olarak katılımları, ilerdeki kariyer değerlendirilmesi yapılırken göz önünde bulundurulur (Eurypedia, 2013c).

e) İtalya

Eğitim sektörü için yürürlükteki ulusal iş sözleşmesi hizmetiçi eğitiminin temel esaslarını oluşturmaktadır. Hizmetiçi eğitim faaliyetleri genellikle öğretim takviminin bir parçası olarak kabul edilmez, fakat öğretmenler mesleki gelişimlerine katkıda bulunma hakkına sahiptir. Öğretmenler hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmak için okul yılı boyunca beş gün izin hakkına sahiptirler. Bakanlık talepler doğrultusunda genel faaliyetleri düzenler. Bunlara; işe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimi, güncel konuların eğitimi, profesyonel yeterlilik gibi örnekler verilebilir.

Bölgesel okullar ise ihtiyaçları doğrultusunda eğitimleri planlamada serbesttir. Okul yönetimi bölgenin ve öğretmenlerin mesleğinin özelliklerine göre hizmetiçi eğitimleri planlar ve ilgili yıllık programı hazırlar. Hizmetiçi ve güncelleştirme eğitim kurslarında herhangi bir kabul şartı yoktur. Kurslar idare tarafından düzenlenir. Eğitim yöntemlerinin; çalışma sınıfları, eşzamanlı e-öğrenme gibi çeşitleri bulunmaktadır (Eurypedia, 2013d).

f) İrlanda

Eğitim ve Beceri Bakanlığı, öğretmenlerin sürekli gelişen eğitim sektörünün ihtiyaçlarını karşılmasına ve öğretme ve genel öğrenme kalitesinde iyileşmeleri desteklemesine olanak sağlamaktadır. Öğretmenler kendi ihtiyaçlarına uygun kursları seçebileceği sürekli mesleki gelişim programlarıyla desteklenir. Öğretmenlere müfredat değişikliklerinin yanı sıra, bir dizi öğretme metotları, özel eğitim ihtiyaçları, okuma-yazma ve aritmetik, liderlik gelişimi, tümevarım, maddeyi kötüye kullanımı engelleme, çocuk koruma, öz değerlendirme konularında destek sağlanır. Öğretmenler bu faaliyetlere, hizmet sağlayıcıların davetlerine yanıt vererek katılabilirler.

Ayrıca yaz kursu programları ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimi için çok önemli bir unsurdur. Sağlanan yaz kursları geniş kapsamlıdır ve öğretmenler için her müfredat alanı ile ilgili mesleki gelişim fırsatları içerir. Yaz kursu programında kalitenin sağlanması, uygulama sürecinin onayı ile ilişkilidir (Eurypedia, 2013e).

g) Norveç

Norveç'te hizmetiçi eğitim faaliyetleri yerel, bölgesel ve ulusal seviyelerde düzenlenir. Kurs eğitimcileri; yerel eğitim yetkilileri, öğretmen dernekleri, özel amaç kuruluşları, daha yüksek eğitim kurumları, bölgesel memur eğitim departmanları, ilçe eğitim komiteleri, ulusal konseyler veya ulusal eğitim yetkilileri olabilir. Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin içeriği, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından öncelikli olarak belirlenmiştir. Ayrıca yeni atanmış öğretmenler için de eğitim programları mevcuttur. Aynı zamanda yabancı öğretmenler de Norveç'te hizmetiçi eğitimde yer alabilirler, birçok farklı değiş tokuş programları mevcuttur. Hizmetiçi eğitime katılan öğretmenler, eğitimin kapsamına ve kıdemlerine bağlı olarak bir maaş ve kademe artışı alabilmektedirler (Eurypedia, 2013f).

h) Portekiz

Portekiz'de öğretmenlerin mesleki gelişiminden merkezi düzeyde; Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Geliştirme Koordinasyon Konseyi, Genel Eğitim Müfettişleri, mahalli düzeyde ise; Bölgesel Eğitim Müdürleri sorumludur. Öğretmenlerin katıldığı hizmetiçi eğitim faaliyetleri, eğitimin seviyesi ve alınan eğitim saatlerine göre hesaplanarak puanlarla ödüllendirilir. Öğretmenlerin terfilerinde bu puanlar çok önemlidir. Hizmetiçi eğitime katılmak isteyen öğretmenler, uygun dersleri ücretsiz olarak katılabilirler. Zorunlu hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmayan öğretmenler ise katılmama gerekçelerini belgelemek zorundadırlar (Aydoğan, 2008; Eurydice, 2002).

i) Diğer Ülkeler

Tablo 2.2'de bazı ülkelerle, o ülkelerdeki personellerin mesleki gelişiminden sorumlu kurumlar yer almaktadır (Aydoğan, 2008).

Tablo 2. 2. Çeşitli Ülkelere Göre Hizmetiçi Eğitim Uygulamaları

Ülkeler	Personel Geliştirmeden Sorumlu Birim
Avustralya	Sendikalar, Öğretmen Meslek Kuruluşları
Avusturya	Pedagoji Enstitüleri, Bölge Eğitim Yöneticileri, Bakanlık, Üniversite, Öğretmen Kuruluşları, Siyasi Partiler, Kiliseler, Ticaret Odaları
Danimarka	Bölge Eğitim Yöneticiler, Öğretmen Eğitim Koleji, Kraliyet Okulu
Hollanda	Okullar, Enstitüler
İngiltere	Bölge Eğitim Yöneticileri, Okullar, Üniversiteler
İspanya	Öğretmen Merkezleri, Üniversite, Enstitüler, Dernekler, Meslek Örgütleri
İsveç	Bölge ve Merkezi Eğitim Yöneticileri
İzlanda	İzlanda Eğitim Koleji
Japonya	Eğitim Bakanlığı, Bölge ve Yerel Eğitim Birimleri, Okullar ve Personelin Kendisi
Kanada	Eğitim Bakanlığı, Üniversite, Okul Kurulu, Öğretmenler Birliği
Lüksemburg	Araştırma Koordinasyon ve Eğitimsel ve Teknolojik Yenilik Bölümü

Tablodan da anlaşılacağı üzere mesleki gelişim faaliyetleri birçok ülkede başta üniversiteler olmak üzere, enstitüler, okullar gibi eğitim kurumları, ayrıca sendikalar, siyasi partiler ve kiliseler gibi farklı kurumlar tarafından da düzenlenmektedir.

2.4. Bilişim Teknolojileri

Akbulut (2008) Bilişim Teknolojilerini (BT); bilgiyi üretme, işleyerek saklama, paylaşma, bilgiye erişme ve karar alma süreçlerinde öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek ve bu etkinlikleri kolaylaştırmak için kullanılan araçlar şeklinde tanımlamıştır. Aksüt, Ateş ve Uğurlu (2010) ise bilişim teknolojilerini, bilişim toplumunun ham maddesi olan bilgiye istenildiği zaman ve istenilen yerde hızlı bir şekilde ulaşılmasını ve sürekli olarak yeni bilgilerin üretilmesini sağlayarak, reform

nitelikli değişimlere aracılık eden bir kavram olarak tanımlamıştır. Bilişim teknolojilerinde meydana gelişmeler, en başta eğitim sistemi olmak üzere hayatın her safhasında kendini hissettirmektedir. Öğretim materyallerinin hazırlanmasından sunuş ve değerlendirme süreçlerine kadar teknolojinin vazgeçilmezliği, eğitimcileri yeni kuramlar ve uygulama yollarının arayışına itmektedir (Seferoğlu, 2007).

Bilişim teknolojilerinin her alanda yaygınlaşmasıyla bu teknolojileri etkin şekilde kullanabilecek bireylerin yetiştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu kapsamda üniversitelerde bilişim alanında eğitim verecek bölümlerin açılması gündeme gelmiştir. Bu amaçla 1998 - 1999 eğitim - öğretim yılından itibaren çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümleri açılmaya başlanmıştır (Eren & Uluuysal, 2012). Halen günümüzde “Bilişim Teknolojileri” ana başlığı altında toplanan ve üniversitelerde eğitim veren yükseköğretim programlarından bazıları şu şekilde sıralanabilir. (TTKB, 2013):

- Bilgisayar Öğretmenliği
- Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği
- Bilgisayar ve Kontrol Öğretmenliği
- Elektronik ve Bilgisayar Öğretmenliği
- Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
- Matematik - Bilgisayar Bölümü
- İstatistik ve Bilgisayar Bilimleri
- Bilgisayar Teknolojisi Bölümü / Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri Bölümü
- Bilgi Teknolojileri Bölümü

Bu bölümlerin amacı ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapacak, temel mesleki bilgi ve becerileri kazanmış, öğrenci kitlesinin eğitim düzeyine ve eğitim içeriğine uygun öğretim materyali ve eğitim yazılımı tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme alanlarında donanımlı bilgisayar öğretmenleri yetiştirmektir (Eren & Uluuysal, 2012). Teknolojinin eğitim sisteminde doğru kullanılabilmesi ve olası yararlarının üst düzeyde gerçekleştirilebilmesinde BT öğretmenleri anahtar konumda

bulunmaktadırlar (Seferoğlu, 2007). Ve unutulmamalıdır ki okullarda ve eğitimde teknoloji etkin olarak kullanılmak isteniyorsa, BT öğretmenlerine her zaman ihtiyaç duyulacaktır. Yukarıda belirtilen üniversite bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin okutabileceği dersler ise şu şekilde sıralanabilir (TTKB, 2013):

- Bilgisayar
- Mikroişlemciler
- Veri Tabanı
- Bilgi Teknolojileri I - II
- Bilim ve Teknoloji
- Bilgi ve İletişim Teknolojisi
- Bilişim Teknolojileri
- Küreselleşen Toplumda İletişim Teknolojileri
- Bilişim Teknolojileri Alanının;
 - Bilgisayar Teknik Servisi
 - Ağ İşletmenliği
 - Web Programcılığı
 - Veri Tabanı Programcılığı dallarının alan ortak ve dal dersleri
- Diğer alanların Bilişim Teknolojileri Alanına ait alan ortak/dal dersleri ve modülleri

BT ile birlikte, hayatımıza giren bilgisayar destekli öğretimin amacı, öğrencilerin bireysel öğrenme düzeylerine göre yararlanabilecekleri teknolojiyi takip ederek, öğrenmenin daha etkili bir şekilde oluşmasını sağlamaktır. Okay'a (2007) göre bilgisayar destekli öğretim, öğretim ortamı olarak kullanıldığı, öğrencilerin aktif rol almasını sağlayan verimli, etkili ve kalıcı bir yöntemdir. Elbette eğitim alanı içerisinde bilgi teknolojileri yalnızca bilgisayarlardan ibaret değildir. Ancak eğitimde bilgisayarların kullanılmasıyla birlikte bilişim teknolojilerinin kullanımının arttığını unutmamak gerekir (Akkoyunlu & Erdem, 2000).

Bilindiği gibi ülkemizde FATİH projesi ilgili çalışmalar tüm hızıyla sürmektedir. BT öğretmeni olan okulların diğer okullara göre daha şanslı oldukları söylenebilir. Projenin donanımsal kısmından içerik kısmına kadar karşılaşılan her türlü problemlerde yardımına başvurulmuş BT öğretmenleri bu projede çok önemli bir

yere sahiptirler. BT öğretmenleri ise hem görevlerini en iyi şekilde yerine getirmek, hem de bu beklentilere cevap verebilecek konumda olmaları için kendilerini en iyi şekilde yetiştirme gayreti içinde olmalıdırlar.

2.5. Eğitimde FATİH Projesi

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010-2014 Stratejik Planında bulunan hedeflerden; "*Stratejik Hedef 14.1: Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarımızın bölgesel farklılıklarını gidermek amacıyla 2014 yılı sonuna kadar tümünün bilişim teknolojilerinden yararlanmasını sağlamak*" maddesi FATİH Projesinin temelini oluşturmaktadır (FATİH, 2013). Akkoyunlu ve Erdem'in de (2000) dediği gibi; öğrenme sürecinde sadece ders kitaplarını ana kaynak kabul eden tep tip eğitim anlayışı yerini görsel, işitsel ve elektronik çok çeşitli kaynakların bir arada kullanımını temel alarak daha etkili eğitim anlayışına bırakmıştır. MEB tarafından yürütülen ve Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi bu hedef ve anlayış doğrultusunda 22 Kasım 2010 tarihinde hayata geçirilmiştir (MEB, 2013). En büyük hedefin eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak olduğu bu proje kapsamında okullara, LCD Panel Etkileşimli Tahta gibi, öğrenci ve öğretmenlere tablet bilgisayar temini gibi, sağlam bir internet altyapısı gibi teknoloji imkânlar sunularak ve bu teknolojiler eğitsel içeriklerle desteklenerek projenin eğitim öğretim sürecine olumlu katkılar yapması amaçlanmıştır.

FATİH projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır (MEB FATİH Projesi, 2013).

Bunlar:

- Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması
- Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi
- Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı
- Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi
- Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının sağlanmasıdır.

Beş yılda tamamlanması planlanan projenin birinci yılında ortaöğretim okulları, ikinci yıl ilköğretim ikinci kademe, üçüncü yıl ise ilköğretim birinci kademe ve okul öncesi kurumlarının BT donanım ve yazılım altyapısının tamamlanması hedeflenmektedir. Proje kapsamında okullara kurulan teknolojinin etkili kullanımıyla ilgili öğretmenlere yönelik çeşitli eğitimler planlanmıştır. 2013 Merkezi Hizmetiçi Eğitim planına göre) FATİH Projesiyle ilgili aşağıdaki kurslar açılacaktır (ÖYGM, 2013b):

- Eğitimde FATİH Projesi (Teknoloji Kullanım Kursu)
- Eğitimde FATİH Projesi (Pardus Kullanım Kursu)
- FATİH Projesi Ağ Altyapısı Semineri
- FATİH Projesi Branş Dersleri Uygulama Örnekleri Semineri
- FATİH Projesi – Teknoloji ve Liderlik Forumu Kursu

FATİH Projesi'nin eğitsel e-içerik ile alakalı kısmı ise; Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK) tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu ile hayata geçmiştir. EBA tek başına tüm ihtiyaca cevap verecek konumda olmasa da pilot uygulamalarla geliştirilme sürecindedir. Eğitim öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenlere sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve kontrolden geçmiş doğru e-içerik sağlamak amacıyla oluşturulan EBA platformunun hedefleri şu şekilde sıralanabilir (EBA, 2013):

- Farklı, zengin ve eğitici içerikler sunmak,
- Bilişim kültürünü yaygınlaştırarak eğitimde kullanılmasını sağlamak,
- İçerikle ilgili ihtiyaçlarınıza cevap vermek,
- Sosyal ağ yapısıyla bilgi alışverişinde bulunmak,
- Zengin ve gittikçe büyüyen arşiviyle derslere katkı sağlamak,
- Bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgiden bilgi üretmek,
- Farklı öğrenme stillerine (sözel, görsel, sayısal, sosyal, bireysel, işitsel öğrenme) sahip öğrencileri de kapsamak,
- Bütün öğretmenleri ortak bir paydada buluşturarak eğitime el birliğiyle yön vermelerine ön ayak olmak,

- Teknolojiyi bir amaç olarak değil bir araç olarak kullanmak amacıyla tasarlanan sosyal bir eğitim platformudur.

Bilgiyi öğrenirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve bilgiden bilgi üretmek amacıyla tasarlanan EBA platformunun veri tabanında bazı hizmetler bulunmaktadır. Bu hizmetlerden bazıları ise şu şekilde sıralanabilir: EBA e-içerik, EBA e-kitap, EBA video, EBA görsel, EBA soru-cevap, EBA e-posta, EBA harita, EBA market, EBA tarayıcı, EBA dosyalarım, EBA interaktif beyaz tahta, EBA sanal gerçeklik ve EBA oyun, EBA sanal müze ve sosyal ödüllendirmeleri (Çağlar, 2012). Öğretmenler bu yeni uygulamaları kullanarak eğitim kalitesini artırma imkânına sahip olmaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişime yönelik son yıllarda yapılan araştırmalar tarih sırası göz önüne alınarak verilmiştir:

Doğan (2009), “*Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerine Katılımın Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi İle İlgili Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri*” isimli çalışmasında; hizmetiçi eğitimlerin eğitim öğretim sürecine etkisinin; cinsiyet, yaş, mezuniyet düzeyi, branş ve kurs katılım sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere uygulanmak üzere iki ayrı anket kullanılmıştır. Toplam 240 ilköğretim okulu öğretmeni ve 36 yöneticinin katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre; kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı, mezuniyet düzeyinin de öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşlerini ayırt etmede yetersiz kaldığı, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılımın eğitim - öğretim sürecine etkisi ile ilgili görüşlerinde branşlarının önemli bir farklılaşma nedeni olmadığı bulgusuna rastlanmıştır. Yalnız 25 - 30 yaş grubundaki öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerini diğer (daha büyük yaş grupları) gruplara göre daha olumsuz algıladıkları, daha az yararlı buldukları görülmüştür. Bunun bir nedeni olarak ise; “Bu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre nispeten daha yeni mezun olmaları ve dolayısıyla bilgilerinin de henüz yeni olması nedeniyle sunulan hizmetiçi eğitimlere ihtiyaç duymamaları

olabilir.” görüşüne yer verilmiştir. Doğan, çalışmasıyla alakalı daha kesin verilerin elde edilebilmesi için anket yoluyla değil de örneklem yoluyla, yöneticiler ve öğretmenlerle görüşme ve derste gözlem yoluyla yapılarak daha kapsamlı bir çalışma önerisinde bulunmuştur. Ayrıca çalışmada; öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılma engellerini saptayacak bir araştırma yapılması önerisi sunulmuştur.

Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009), “*Hizmetiçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi*” isimli çalışmalarında; Anadolu Öğretmen Liselerinde (AÖL) görev yapmakta öğretmenlerinin, yöntem ve tekniklerle ilgili bilgilerinde hizmetiçi eğitim öncesi ve sonrasında, farklılık olup olmadığının tespiti hedeflenmiştir. Veri toplama aracı nitel olarak belirlenip, 11 açık uçlu sorudan oluşmuş ve her AÖL’den bir öğretmen olmak üzere seçilen 120 öğretmen katılmıştır. Sonuçlara göre; hizmetiçi eğitimden önce öğretmenlerin sınıflarında en çok soru - cevap, düz anlatım ve deney yöntemlerini kullandıkları belirlenmiş; kıdemlerine ve alanlarına bağlı olarak her hangi bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, eğitimden sonra öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinde, ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgilerinde önemli artışlar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada; hizmetiçi eğitimlerin, öğretmenlerin ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenmesi, uzman kişilerce ve düzenli olarak verilmesi ve çeşitli yaptırımlarla hizmetiçi eğitim çalışmasının etkililiğinin artırılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Gültekin, Çubukçu ve Dal (2010), “*İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimle İlgili Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri*” isimli çalışmalarında; Öğretmenlerin, eğitim - öğretimle ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin cinsiyete, mesleki kıdeme, branşlara, yöneticilik durumuna ve daha önce hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Tarama modeli kullanılarak desenlenen araştırma, Eskişehir’deki ilköğretim okullarında görevli 530 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; ilköğretim öğretmenlerinin eğitim - öğretimle ilgili olarak öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı değerlendirme,

rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel gereksinimi olan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul - çevre ilişkilerini geliştirme yeterlik alanlarının tümünde eğitim gereksinimi duydukları anlaşılmıştır. Ayrıca, ilköğretim öğretmenlerinin kimi yeterlik alanlarına yönelik hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin cinsiyet, branş, yönetim görevine sahip olma ve daha önce hizmetiçi eğitim alma değişkenine göre farklılık göstermediği; kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimleri nitel yöntemlerle de belirlenmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Altun ve Cengiz (2012), “*İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Fırsatları Hakkındaki Görüşleri*” isimli çalışmada; Branş öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki mesleki gelişim fırsatlarını yönelik görüşleri ve öğretmenlerin okul gelişimi ve mesleki gelişim arasındaki ilişkiye yönelik algıları araştırmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler 2010 - 2011 eğitim - öğretim yılında Erzurum’daki bir ilköğretim okulunda bulunan 10 branş öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kurslar ve mesleki gelişim faaliyetleriyle ilgili çeşitli beklentileri mevcuttur. Beklentilere göre, kursların uygulamaya dönük olmaları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermeleri, araştırmacı öğretmen yetiştirilmeleri dile getirilmektedir. Ayrıca, mesleki gelişimini sağlayacak kursların üniversite destekli olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, özellikle branş öğretmenlerinin hangi alanlarda mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarının belirlenip, buna uygun kurslar açılması önerisinde bulunmuşlardır.

Yeşiltepe (2012), “*İlköğretim Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Sorunları, Bu Sorunların Nedenleri Ve Çözüm Önerileri*” isimli çalışmada; BT öğretmenlerinin meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunları tespit ederek çeşitli öneriler getirmiştir. 2011 - 2012 eğitim-öğretim yılında Antalya’daki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 15 bilişim teknolojileri öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, BT

öğretmenlerinden, okulun her türlü teknik sorunlarını çözmeleri beklenmesi ve öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında bu tarz bir eğitim almamaları nedeniyle karşılaşılabilecek teknik sorunları çözebilmek için öğretmenlerin, genellikle bilgisayar alanında hizmet içi eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin, katılımcıların mesleki ve kişisel gelişimlerine olumlu yönde katkılar sağlayarak, bilgi birikimlerini öğrencilere aktarma konusunda olumlu fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu faaliyetlerin amacına ulaşması için teoriden çok uygulamalı olması gerektiği de vurgulanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılarla ilgili bilgiler, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin, BT öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimine etkisinin araştırıldığı bu çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma (mixed method) bir çalışmadır. Karma yöntemli araştırmalar, nicel ve nitel yöntemin her ikisinin birlikte kullanıldığı, her iki yöntemin üstünlükleri ile derinlemesine verinin toplandığı ve farklı analizler ile zengin sonuçlara ulaşılmasını sağlayan bir yöntemdir (Vitale ve ark., 2008). Karma araştırma ile kastedilen, nitel araştırmalar ile daha çok örgütsel araştırmalarda bir deneyimi paylaşmak veya konu hakkında bilgi toplamak, toplanan verileri açıklamak ve nicel bulguları netleştirmek ve katılımcılardan elde edilmiş olan verilerin farklı boyutlarını keşfetmek amacıyla her iki yöntemin birlikte kullanılmasıdır. Açık uçlu sorular araştırmayı keşfetme, açıklama ve bilgileri doğrulama amacıyla kullanılırken; nicel yöntemler çalışmanın en güçlü değişkenlerini ayırmaya çalışmak ve değişkenler arasındaki ilişkiyi göstermek için kullanılır (Çelik, 2012). Nitel veri toplama teknikleri ile olaylar gözlenen değişim kadar yol alır ve bilgi elde etme süreçlerine ilişkin özellikleri etkilidir (Vitale ve ark., 2008).

Araştırmanın nicel boyutunda BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerine yönelik görüşleri anket yoluyla alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise bir hizmetiçi eğitim kursu öncesi ve sonrasında kursa katılan BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik görüşleri alınmıştır. Nitel boyutu ile bu araştırma durum çalışması deseni şeklindedir. Durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen bir araştırma desendir (Yin, 1984).

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Ayrıca araştırma grubunun verdiği cevapların, onların demografik özelliklerine göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Bu yönüyle araştırma ilişkisel tarama modeli olarak da adlandırılabilir (Büyüköztürk ve ark., 2010).

3.2. Katılımcılar

Bu çalışma iki aşamadan oluşmakta ve iki farklı katılımcı grubunu içermektedir.

İlk aşamada;

Araştırmanın çalışma grubu 15 BT öğretmeninden oluşmuştur. BT öğretmenlerinin 12'si erkek, üçü kadındır. Katılımcıların mezun oldukları fakülte sayılarına bakıldığında sekiz Teknik Eğitim Fakültesi, altı Eğitim Fakültesi ve bir Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi mezunu bulunmaktadır. Kursa katılan BT öğretmenlerin mesleki kıdem yılları incelendiğinde ise ağırlığın dokuz katılımcıyla 6-10 yıl arası görev süresi olan öğretmenlerde olduğu gözlenmiştir. Diğer altı katılımcının üçü 1-5 yıl, üçü ise 11 ve üzeri yıl mesleki tecrübesi olan öğretmenlerden oluşmuştur. Katılımcılara daha önce MEB tarafından düzenlenen merkezi bir kursa katılıp katılmadıkları sorulduğunda 12 öğretmenin daha önce merkezi kurs tecrübesi olduğu, üç öğretmenin ise ilk defa bir merkezi kursa katıldığı belirlenmiştir.

İkinci aşamada ise;

196 BT öğretmenin katılımıyla bir anket düzenlenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Ankete katılan BT öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.1'de belirtilmiştir.

Tablo 3. 1. Cinsiyete Göre Katılımcı Sayısı

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	142	72,4
	Kadın	54	27,6

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğunu (n=142) erkek BT öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşa göre dağılımları Tablo 3.2’de belirtilmiştir.

Tablo 3. 2. Yaşa Göre Katılımcı Sayısı

Değişken	Gruplar	f	%
Yaş	20-29 Yaş	120	61,2
	30+ Yaş	76	38,8

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi katılımcıların yaklaşık %61’i 20-29 yaş aralığında bulunmaktadır. BT öğretmenlerinin meslekte çalıştıkları görev sürelerine göre dağılımları Tablo 3.3’de belirtilmiştir.

Tablo 3. 3. Mesleki Kıdeme Göre Katılımcı Sayısı

Değişken	Gruplar	f	%
Mesleki Kıdem	1-6 Yıl	117	59,7
	7+ Yıl	79	40,3

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi ankete katılan BT öğretmenlerinin çoğunluğunun (n=117) meslek hayatının ilk yıllarında oldukları söylenebilir. Katılımcıların mezuniyet düzeylerine göre dağılımları Tablo 3.4’de belirtilmiştir.

Tablo 3. 4. Mezuniyet Düzeyine Göre Katılımcı Sayısı

Değişken	Gruplar	f	%
Mezuniyet Düzeyi	Lisans	170	86,7
	Lisansüstü Eğitim	26	13,3

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi ankete katılan BT öğretmenlerinin yaklaşık %87’si gibi büyük bir bölümü lisans mezunudur. Geriye kalan yaklaşık %13’lük

bölüm ise yüksek lisans veya doktora mezunu olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların mezuniyet düzeylerine göre dağılımları ise Tablo 3.5’de belirtilmiştir.

Tablo 3. 5. Mezun Olunan Fakülteye Göre Katılımcı Sayısı

Değişken	Gruplar	f	%
Fakülte	Eğitim Fakültesi	146	74,5
	Teknik Eğitim Fakültesi	50	25,5

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi ankete katılan BT öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (n=146) Eğitim Fakültesi mezunudur. Katılımcıların mezun oldukları bölümlere göre dağılımları ise Tablo 3.6’da belirtilmiştir.

Tablo 3. 6. Mezun Olunan Bölüme Göre Katılımcı Sayısı

Değişken	Gruplar	f	%
Bölüm	B.Ö.T.E.	146	74,5
	Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği	30	15,3
	Elektronik ve Bilgisayar Öğretmenliği	20	10,3

Tablo 3.5 ve Tablo 3.6 incelendiğinde ankete katılan Eğitim Fakültesi mezunu BT öğretmenlerinin tamamı (n=146) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü mezunu oldukları görülmektedir. BT öğretmenlerinin merkezi hizmetiçi eğitim katılım durumlarına göre dağılımları Tablo 3.7’de belirtilmiştir.

Tablo 3. 7. Hizmetiçi Eğitim Katılım Sayısına Göre Katılımcı Sayısı

Değişken	Gruplar	f	%
Hizmetiçi Eğitim Sayısı	Katılmadım	35	17,9
	1-2 Defa	81	41,3
	3+ Defa	80	40,8

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi ankete katılan BT öğretmenlerinin yaklaşık %41’i MEB tarafından düzenlenen merkezi kurslara bir veya iki defa katılım gerçekleştirmiştir. Aynı şekilde yaklaşık %41’i ise üç ve üzeri katılım gerçekleştirenken; katılımcıların yaklaşık %18’inin daha önce merkezi bir kurs tecrübesi yoktur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel kısmında veriler; BT öğretmenlerinin MEB tarafından düzenlenen bir merkezi hizmetiçi eğitim kursundan önce ve sonra olmak üzere iki yarı - yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Yarı - yapılandırılmış görüşme formu nitel alanda veri toplama amacıyla kullanılan tekniklerden birisidir. Bu yöntemde katılımcıların sorulara yanıtlar vermesi istenmektedir ve bu yanıtlar sesli olarak kaydedilmekte, sonra yazılı formata dönüştürülmektedir (Creswell, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2006). Sorular araştırmacı tarafından kursiyerlere kurs öncesinde 11 soruluk bir form şeklinde (EK 3 - Görüşme Formu, Eğitim Öncesi), kurs sonrasında ise 12 soruluk bir form şeklinde (EK 4 - Görüşme Formu, Eğitim Sonrası) sorulmuştur. Sorular madde havuzu oluşturularak belirlenmiş ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında veriler anketle toplanmıştır. BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla, 12 tanesi cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve bölüm gibi demografik özellikleri tespit eden, toplamda 40 maddeden oluşan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK 5 - Hizmetiçi Eğitim Görüşleri Anketi). Anket, sistematik bir veri toplama yöntemidir. Veriler, önceden belirlenmiş insanlara bir dizi soru sorularak elde edilir. Anket yöntemi ile insan davranışları, iş performansları, bilgi düzeyleri, tercihleri, tutumları, inançları, duyguları gibi birçok farklı türde veri toplamak mümkündür (Houston, 2004). Güvenirlik analizi sonuçlarına göre ankette kullanılan 28 maddenin üçü (3, 18 ve 22. sorular) güvenirlilik katsayısını düşürdüğü için çıkarılmıştır. Kalan soruların altısı ise (4, 7, 13, 16, 19 ve 28. sorular) ters madde kabul edilerek analizler buna göre yapılmıştır. 25 sorunun Cronbach alfa ile hesaplanan güvenirlilik katsayısı 0.74 olarak belirlenmiştir. Testlerde hesaplanan güvenirlilik katsayısının 0.70 ya da daha yüksek değere olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010).

3.4. Veri Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin analiz sürecinde hem nitel hem de nicel analiz inceleme yöntemleri kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde; nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi kuramsal anlamda belirgin olmayan temalar ve eğer varsa alt temaların oluşturularak analiz edilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). İçerik analizi için verilerden alınan verilerin indekslere işlenmesi, indekslerden kodların oluşturulması, kodlardan temaların çıkarılması, temaların düzenlenerek tanımlanması ve bu temalar doğrultusunda bulguların ortaya konarak yorumlanması şeklinde içerik analizi için gerekli olan işlemler sırası ile takip edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Verilerin kodlanması, kodlardan temaların oluşturulması ve temaların tanımlanmasında verilerin güvenilirliği için veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacıların yanıtları karşılaştırılarak Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) * 100 formülü ile araştırmanın güvenilirliği %86 olarak hesaplanmıştır. Güvenilir ve analize uygun olduğu ortaya konulan veriler kodlara ve bu kodlardan temalara dönüştürülerek, başlıklar halinde bulgular yorumlanmıştır. Katılımcılar; Kursiyer 1, Kursiyer 2, ... , Kursiyer 15 şeklinde kodlanmış ve temaların örneklendirilmesinde bu isimlerden yararlanılmıştır. Ayrıca kurs isimleri; Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nce 30 başlık altında toplanmış haldeki BT öğretmenlerine yönelik hizmetiçi eğitim kurslarına göre analiz yapılmıştır (EK 6 - BT Kurs Programları).

Nicel verilerin analizinde ise; toplanan veriler, bilgisayar ortamında SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Science) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların hizmetiçi eğitime yönelik algılarının *cinsiyete, yaşa ve mesleki kıdem yılına* göre değişim gösterip göstermediğini incelerken verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların hizmetiçi eğitime yönelik algılarının *merkezi hizmetiçi eğitim kurslarına katılım sayısına, kurs türüne, kurs dönemine ve eğitimleri veren kişiye*

göre değişim gösterip göstermediğini incelerken tek yönlü varyans analizi (one - way ANOVA) ile Scheffe testi kullanılmıştır.

Öğrenci kişisel bilgilerine ait veriler aritmetik ortalama (\bar{X}), yüzde (%) ve frekans (f) değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır. Katılımcıların hizmetiçi eğitime yönelik algılarına yönelik görüşleri ortalama puanları dikkate alınarak betimsel analiz yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada MEB tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin, BT öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimine etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları analiz edilmiştir:

a) BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim kursu öncesinde katılacakları kursla ilgili görüşleri nelerdir?

b) BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim sonrası katılmış oldukları kursla ilgili görüşleri nelerdir?

c) BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde merkezi bir hizmetiçi eğitim faaliyetine (Sistem Yönetimi Kursu) katılacak olan BT öğretmenlerinin, eğitim öncesinde kursa yönelik görüşleri ve beklentileri analiz edilmiştir.

Kursa katılan BT öğretmenlerine daha önceki katılmış oldukları merkezi hizmetiçi eğitim kursları sorulmuştur. 15 kursiyerin üçü daha önce merkezi bir kursa katılmadıklarını söylemişlerdir. İki kursiyer ise katıldıkları kursların içeriğinin belirlenmesine olanak sağlayacak cevaplar vermemişlerdir. Bu kursiyerlere ait ifadeler şu şekildedir:

***Kursiyer 1:** “Geçmiş yıllarda Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün düzenlemiş olduğu teknoloji tabanlı birçok eğitime katıldım. Genellikle proje tabanlı ve teknoloji içerikliydi.”*

***Kursiyer 15:** “Mesleğimle alakalı ve eğitim alanındaki kurslara katıldım.”*

Diğer 10 kursiyerin katıldıkları merkezi kurslar incelendiğinde ise en çok katılımın Grafik ve Animasyon ile Ağ Temelleri içerikli kurslar olduğu görülmüştür (Tablo 4.1).

Tablo 4. 1. Kursiyerlerin Başarıyla Tamamladığı Merkezi Kurs Sayısı

No	Gruplar	f	%
1	Grafik ve Animasyon	5	20
2	Ağ Temelleri	4	16
3	İşletim Sistemleri	3	12
4	Sunucu İşletim Sistemi	3	12
5	Web Programcısı	3	12
6	Web Tasarımcısı	3	12
7	Bilgisayar Programlama Teknikleri	2	8
8	Bilgisayar Teknik Servis Elemanı	1	4
9	Ofis Programları Kullanımı	1	4
TOPLAM		25	100

Kursiyerlerin, hizmetiçi eğitim kurslarını tercih ederken öncelik verdiği durumlar Tablo 4.2’de belirtilmiştir.

Tablo 4. 2. Hizmetiçi Eğitim Seçiminde Öncelik Tanınan Konular

No	Gruplar	f	%
1	Kurs İçeriği	9	24.99
2	Mesleki Gelişime Etkisi	8	22.22
3	Kurs Ortamı / Yeri	7	19.44
4	Güncel Konular	5	13.89
5	Kişisel Gelişime Etkisi	4	11.12
6	Mahalli Kurs	2	5.56
7	Süre	1	2.78
TOPLAM		36	100

Tabloya göre kursiyerlerin hizmetiçi eğitim kurs seçimlerinde kurs içeriğine, mesleki gelişimlerine etkisine ve kursların düzenlendiği yerlere dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kurs içeriği ve kursların mesleki gelişime etkisiyle ilgili iki katılımcıya ait görüşler aşağıda belirtilmiştir:

Kursiyer 10: “Kursun içeriğine ve mesleğimle ilgisine bakarım. Merkezi Hizmetiçi kurslarda yapıldığı yere de bakarım.”

Kursiyer 5: “Kursları meslek alanında eksik gördüğüm konularla ilgili bilgi ve becerimi artırmak için tercih ederim.”

Kursiyerlerin, katılacakları sistem yönetimi kursunu tercih ederken öncelik verdiği durumlar ise Tablo 4.3’te belirtilmiştir.

Tablo 4. 3. Kursiyerlerin Kursu Tercih Nedenleri

No	Gruplar	f	%
1	Mesleki Gelişime Etkisi	8	40
2	Kurs İçeriği	7	35
3	Güncel Konular	2	10
4	Merak	2	10
5	Müfredata Uyum	1	5
	TOPLAM	20	100

Tablodan da anlaşıldığı üzere Sistem Yönetimi kursunu tercih etme sebepleri, genel anlamda hizmetiçi eğitim kursları tercih etme sebeplerine paralellik göstermektedir. Kursun mesleki gelişime etkisi ve kursun içeriği, eğitimlerin tercih edilme sürecine en çok etki eden etmenlerin başında geldiği söylenebilir. Kursların mesleki gelişime etkisi ve kurs içeriğiyle ilgili örnek katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Kursiyer 15: “Mesleki açıdan gelişimime devam edebilmek için tercih ettim.”

Kursiyer 14: “Sistem yönetimi, server kullanımı ve sanallaştırma teknolojisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığım için bu kursu tercih ettim.”

Kursiyer 7: “Sistem yönetimi konusunda kendimi geliştirmek ve mesleki hayatımda daha faydalı olabilmek”

Kursiyerlerin katılacakları kursun konusu olan sistem yönetimi bilgilerinin yeterlilik algıları Tablo 4.4’de belirtilmiştir.

Tablo 4. 4. Kursiyerlerin Konuyla Alakalı Yeterlilik Algıları

No	Gruplar	f	%
1	Yeterli Olduğumu Düşünüyorum	3	20
2	Yeterli Olduğumu Düşünmüyorum	12	80
TOPLAM		15	100

Tablodan da görüldüğü üzere, üç kursiyer kendini yeterli görürken 12 kursiyer bu konu hakkında eksiklik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda kursiyerlerin konuyla alakalı yeterlilik algılarına ait örnek ifadeler verilmiştir:

***Kursiyer 2:** “Bilgimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak bu kurs sayesinde unuttuğum ya da unutulmaya yüz tutmuş bilgilerimin yenileneceğini düşünüyorum.”*

***Kursiyer 3:** “Hayır. Yeterli olduğumu düşünmüyorum. Temel anlamda sistem yönetimi konusunda bilgi edineceğimi düşünüyorum.”*

Kursiyerlerin bu kursta ulaşmayı hedefledikleri kazanımlara yönelik algıları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4. 5. Kursiyerlerin Sistem Yönetimi Kursu Kazanım Algıları

No	Gruplar	f	%
1	Yeni Bilgi Öğrenme	12	75
2	Bilgilerin Güncellenmesi	3	18.75
3	Uygulama Yapma	1	6.25
TOPLAM		16	100

Tablo incelendiğinde %75 oranla en yüksek kazanımın yeni bilgi öğrenme olacağı beklentisine ulaşılmıştır. “Yeni bilgi öğrenme” ve “bilgilerin güncellenmesi” temalarıyla alakalı iki kursiyerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Kursiyer 4: “Sistem yönetimi bilgim yetersiz. Kursun faydalı olacağına, en azından bir başlangıç yapmamı sağlayacağına inanıyorum.”

Kursiyer 1: “Bilgimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak bu kurs sayesinde unuttuğum ya da unutulmaya yüz tutmuş bilgilerimin yenileneceğini düşünüyorum.”

BT öğretmenleri genel anlamda hizmetiçi eğitim kurslarının mesleki gelişim açısından kendilerine ne tür faydalar sağladığıyla alakalı görüşleri Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4. 6. BT Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitimin Mesleki Gelişime Etkisine Yönelik Algıları

No	Gruplar	f	%
1	Yeni Bilgi Öğrenme	9	33.3
2	Mesleki Deneyim	8	29.6
3	Mesleki Paylaşım	5	18.5
4	Etkili Öğretim	4	14.8
5	Kurs Açma İmkânı	1	3.70
	TOPLAM	27	100

Tablo incelendiğinde; kursa katılan BT öğretmenlerine göre, hizmetiçi eğitimin mesleki gelişime en büyük etkisi “Yeni Bilgi Öğrenme” ve “Mesleki Deneyim” kazanımlarının sağlanmasıdır. Bu temalarla alakalı katılımcılara ait iki ifade aşağıda verilmiştir:

Kursiyer 7: “Yeni bilgiler öğreneceğim. Daha fazla meslektaşımın bir araya gelerek paylaşımda bulunacağına inanıyorum. Bu kurs sonrasında öğreneceğim bilgilerle öğrencilerime daha faydalı olacağımı ümit ediyorum.”

Kursiyer 3: “Kurstaki alacağım eğitimi müfredat dolayısıyla her ne kadar öğrencilerime aktaramayacak olsam da sistem yönetimi, server kurulumu ve kullanımını öğreneceğimi düşünüyorum. Bu kursu mahalli olarak açabilme imkânının olacak olması ayrı bir avantaj.”

BT öğretmenleri genel anlamda hizmetiçi eğitim kurslarının kişisel gelişim açısından kendilerine ne tür faydalar sağladığıyla alakalı görüşleri Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7. BT Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitimin Kişisel Gelişime Etkisine Yönelik Algıları

No	Gruplar	f	%
1	Sosyal Etkileşim	7	38.86
2	Yeni Arkadaşlar Edinme	5	27.75
3	Özgüven Sağlama	3	16.65
4	Sertifika Alma	2	11.1
5	Gezi	1	5.55
	TOPLAM	18	100

Tablo incelendiğinde; kursa katılan BT öğretmenlerine göre, hizmetiçi eğitimin kişisel gelişime en büyük etkisi “Sosyal Etkileşim” , “Yeni Arkadaşlar Edinme” ve “Özgüven Sağlama” kazanımlarının sağlanmasıdır. Bu temalarla alakalı bazı görüşler şu şekildedir:

***Kursiyer 3:** “Hizmetiçi eğitimler yeni yerler görme ve yeni insanlar tanıma imkanı sağlaması açısından bir fırsat. Kurs süresince tanıştığım ortak konumdaki meslektaşlarımla paylaşımda bulunabiliyorum. Ayrıca bazı hizmetiçi eğitimlerde sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilme imkanı buluyorum.”*

***Kursiyer 1:** “Mesleki başarının ve mesleki tatminin getirmiş olduğu psikolojik pozitif tutum mutluluğumu artırıyor. Bu da özgüven olarak karakterime yansıyor.”*

***Kursiyer 4:** “Hizmetiçi kursların kişisel gelişim açısından sosyalleşmemi ve mesleki vizyonumun gelişmesini sağlayacağını düşünüyorum.”*

BT öğretmenlerine göre, merkezi hizmetiçi eğitim kurslarına katılacak kursiyerlerin seçilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar Tablo 4.8’de belirtilmiştir.

Tablo 4. 8. BT Öğretmenlerine Göre Kursiyer Seçiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler

No	Gruplar	f	%
1	Talep - İhtiyaç	8	27.62
2	Bilgi Seviyesi	6	20.64
3	Kurs - Meslek Uyumu	5	17.30
4	Devamlılık	3	10.34
5	Herkesin Seçilmesi	3	10.34
6	Katılım Sayısı	2	6.88
7	Mesleki Kıdem	1	3.44
8	Kura	1	3.44
	TOPLAM	29	100

Tabloyu incelediğimizde BT öğretmenlerine göre; kurslara katılacak kursiyerlerin seçilmesinde dikkat edilmesi gereken durumlar arasında ilki; kursa olan talep ve kursiyerin o kursa ihtiyacının olup olmadığının belirlenerek ona göre hareket edilmesi gerekliliğidir. Ayrıca kursiyerlerin bilgi seviyesi ve kurs - meslek uyumunun sağlanmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu temalara uygun verilen üç cevap aşağıda belirtilmiştir:

Kursiyer 3: “Mesleki alanı uygun olanlar kursa seçilmelidir. Hizmetiçi faaliyetlerde devamlılık sağlayan kişilere imkân tanınmalıdır. Kursa katılmak isteyen kişinin temel bilgileri önceki aldığı kurslar incelenerek göz önünde bulundurulmalıdır.”

Kursiyer 2: “Kursun konusuna göre o konuda temel yeterliliğe sahip ve daha sonra bunu eğitim ortamında kullanacak kişilerin seçilmesi daha uygun olacaktır.”

Kursiyer 14: “Kursiyer seçiminde tüm öğretmenlerin bu kurslardan istifade edebilmeleri sağlanmalıdır. Aynı kişilerde defalarca kurslar düzenlemek yerine adaletli bir şekilde seçimler yapılmalıdır. Tabi ki kurslar düzenlenirken isteklilik birinci şart olmalı kursiyerlerin yeterliliği de önem arz etmelidir.”

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde hizmetiçi eğitim faaliyetine katılan BT öğretmenlerinin, eğitimleri tamamlandıktan sonra katıldıkları kursa yönelik görüşleri analiz edilmiştir. BT öğretmenlerinin, katıldıkları sistem yönetimi kursunun sonunda yapılan görüşme verileri Guskey'in (2000) beş ayrı düzeyde ele alarak tanımladığı mesleki gelişim modeline göre analiz edilmiştir. Hangi analizin hangi mesleki gelişim modeline göre olduğunu belirtecek olursak; BT öğretmenlerinin kurs sürecini değerlendirme durumları ve BT öğretmenlerinin eğiticisiyle alakalı görüşleri **birinci seviye** olan katılımcı reaksiyonlarına göre analiz edilmiştir. BT öğretmenlerinin kurs içeriğini öğrenme düzeyleri **ikinci seviye** olan katılımcıların öğrenme düzeylerine göre analiz edilmiştir. BT öğretmenlerinin kurs süresince sorun yaşama durumları ve BT öğretmenlerinin kurs süresince faydalandıkları materyallerin tespiti ise **üçüncü seviye** olan örgütsel destek ve öğrenmeye göre analiz edilmiştir. BT öğretmenlerinin kurs başarılarını değerlendirmeleri ve BT öğretmenlerinin kursta kazandıkları bilgi ve beceriler ise **dördüncü seviye** olan katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanabilmeleri adımına göre analiz edilmiştir.

BT öğretmenlerinin merkezi hizmetiçi eğitimin ardından kurs süresince zamanlarını nasıl geçirdiklerine yönelik görüşleri Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4. 9. BT Öğretmenlerinin Kurs Sürecini Değerlendirme Durumları

No	Gruplar	f	%
1	Uygulama - Tekrar	10	38.46
2	Bilgi Paylaşımı	7	26.94
3	Sosyal Etkinlikler - Gezi	6	23.07
4	İnternet	3	11.53
	TOPLAM	26	100

Tablo incelendiğinde kursiyerlerin hizmetiçi eğitim süresince ve kurs dışı vakitlerde zamanlarını en çok kursla alakalı uygulama ve tekrar yaparak geçirdikleri görülmüştür. Aşağıda kurs sürecini değerlendirme durumlarını belirten üç kursiyerin verdikleri cevapları aşağıda verilmiştir:

Kursiyer 9: “Kurs süresince hem kültürel hem de mesleki bilgi sahibi olduk. Hizmetiçi Eğitim, şehir içi ve şehir dışı geziler yaptı. Güzel oldu. Kurs da güzel geçti.”

Kursiyer 7: “Verilen eğitimlerin tekrarlarını yaptım. Aldığım kursun uygulama alanlarını araştırdım. Arkadaşlarımızla sohbet ederek mesleki hayatımızdaki problemlerimizi paylaşarak nasıl çözümlerle problemlerin üstesinden geldiğini tecrübe edinmeye çalıştık.”

Kursiyer 2: “Eğiticinin yönlendirmelerini dikkate alarak konuyu öğrenmeye çalıştım. Serbest kaldığımız zamanlarda ise kursiyerlerle mesleki paylaşımlarda bulunarak yeni şeyler öğrendim.”

Araştırmaya katılan BT öğretmenlerinin tamamı, eğiticinin konuya olan hâkimiyet düzeyi ile ilgili aynı görüşü ifade ederek, konuya yeterince hakim olduğunu belirtmişlerdir. Kursiyerlerin verdikleri cevaplardan ikisi aşağıda verilmiştir:

Kursiyer 3: “Eğiticinin konuya yeterince hakim olduğunu düşünüyorum. Takıldığımız bir konu olduğu zamanlarda rahatlıkla sorunu çözmemize yardımcı oldu.”

Kursiyer 15: “Alanında oldukça başarılı, bildiklerini uygun yöntem ve teknikle en güzel şekilde aktarıyordu.”

BT öğretmenlerinin kurs içeriğinde verilen konuyu öğrenme düzeyleri Tablo 4.10’da belirtilmiştir.

Tablo 4. 10. BT Öğretmenlerinin Kurs İçeriğini Öğrenme Düzeyleri

No	Gruplar	f	%
1	Öğrendim	12	80
2	Kısmen Öğrendim	3	20
	TOPLAM	15	100

Tablo incelendiğinde BT öğretmenlerinin çoğunun sistem yönetimi kursunda anlatılan konulara olan hâkimiyet düzeylerinin iyi olduğu ve kurs içeriğini öğrendikleri söylenebilir. Kurs içeriğini iyi derecede öğrendiklerini belirten ve kısmen öğrendiğini belirten iki kursiyerin cevapları aşağıda belirtilmiştir:

Kursiyer 12: “Kursun başında hiçbir fikrim olmamasına rağmen çok şey öğrendim.”

Kursiyer 6: “Kurs içeriğindeki konuyu çok iyi öğrendiğimi düşünmüyorum. Çünkü bu kursla ilgili temel bilgilere sahip değilim. O yüzden zorlandım.”

BT öğretmenlerinin kurs süresince karşılaştıkları problem durumları ve bunları çözüme ulaştırıp ulaştırmadıkları Tablo 4.11’de belirtilmiştir.

Tablo 4. 11. BT Öğretmenlerinin Kurs Süresince Sorun Yaşama Durumları

No	Gruplar	f	%
1	Sorun Yaşamadım	9	60.00
2	Sorun Yaşadım Çözüme Ulaştı	4	26.67
3	Donanımsal Sorunlar Yaşadım	2	13.33
	TOPLAM	15	100

Tablo incelendiğinde kursiyerlerden dokuzu kurs esnasında bir problemle karşılaşmamış, dört kursiyer program kurulumlarıyla alakalı sorunlar yaşamış ve eğiticinin desteğiyle bunları çözüme ulaştırmıştır. Sorunla karşılaşp bunu çözüme ulaştıran örnek bir kursiyer ifadesi şu şekildedir:

Kursiyer 8: “Kurs süresince program kurulumlarıyla ilgili teknik aksaklıklar yaşadım. Ancak eğiticilerin yardımı ve kursiyerlerin desteğiyle sorunların çoğunu aştım.”

İki kursiyer ise kursun verildiği sınıftan ve sınıftaki bilgisayarlardan kaynaklanan problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu iki kursiyerin ifadeleri şu şekildedir.

Kursiyer 12: “Laboratuvarlar ortamı pek kullanışlı değildi.”

Kursiyer 13: “Kullandığımız bilgisayarlar biraz yavaş ve yetersizdi. Server 2008 kursu için bu bilgisayarların yetersiz olduğunu düşünüyorum.”

BT öğretmenlerinin kurs süresince eğitime katkı sağlayabilecek ne tür veri ve kaynaklardan faydalandıkları Tablo 4.12’de belirtilmiştir.

Tablo 4. 12. BT Öğretmenlerinin Kurs Süresince Faydalandıkları Materyaller

No	Gruplar	f	%
1	İnternet	13	46.44
2	Eğiticinin Paylaşımları	7	25.00
3	CD - DVD	4	14.28
4	Kitap	2	7.14
5	Yazıcı	1	3.57
6	Projeksiyon	1	3.57
	TOPLAM	28	100

Tablo incelendiğinde kursiyerlerin kurs süresince en çok başvurdukları kaynağın internet (%46.44) olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca eğiticinin paylaştığı kaynaklarla kursiyerlerin kendi temin ettikleri CD - DVD’lerden faydalandığını da görülmektedir. İnternet ve Eğiticinin Paylaşımları temalarıyla alakalı kursiyer görüşlerine ait örnekler aşağıda görülmektedir:

Kursiyer 6: “Kurs içeriğiyle ilgili internetteki kaynaklardan faydalandım. Ayrıca kurs eğitmeninin paylaştığı veri ve dokümanlardan faydalandım.”

Kursiyer 9: “Eğitici öğretmen, hazırlamış olduğu sunumlarla dersin anlatımını güçlendirdi. Program ihtiyaçlarını da karşıladık.”

BT öğretmenlerinin kursu tercih etme nedenlerinin amacına ulaşım ulaşmadıkları ve kursu başarıyla tamamladıklarını düşünüp düşünmedikleri sorulmuş, sonuçlar Tablo 4.13’de belirtilmiştir.

Tablo 4. 13. BT Öğretmenlerinin Kurs Başarılarını Değerlendirmeleri

No	Gruplar	f	%
1	Başarıyla Tamamladığımı Düşünüyorum	14	93.33
2	Başarıyla Tamamladığımı Düşünmüyorum	1	6.67
TOPLAM		15	100

Tablo incelendiğinde kursa katılan BT öğretmenlerinden biri hariç tamamının kursu başarıyla tamamladıklarını düşündükleri görülmektedir. Kursu başarıyla tamamladığını düşünen iki kursiyere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

Kursiyer 9: “Evet kurs başarılı bir şekilde tamamlandı. Kursu tercih etme sebepim, bu konuda bilgi sahibi olmamamdı. Deneyim kazandım. Kurs amacına ulaştı.”

Kursiyer 14: “Bu kursa gelirken beklentilerim epey bir yüksekti. Bu beklentilerin büyük bir çoğunluğunu karşıladığını düşünüyorum. Başarılı bir eğitim ortamı oldu.”

Asıl hedefinin bir merkezi hizmetiçi eğitime katılabilmek olduğunu belirterek kurs eğitimini başarıyla tamamlamadığını düşünen kursiyerin ifadesi ise şu şekildedir:

Kursiyer 6: “Kurs eğitimini tam olarak başarıyla tamamladığımı düşünmüyorum. Kursu tercih etme nedenim bir hizmetiçi eğitim kursuna katılarak tecrübe edinmekti. Bu anlamda katılma amacıma ulaştım.”

BT öğretmenlerinin katıldıkları sistem yönetimi kursu sonunda ne tür bilgi ve beceriler kazandıklarıyla alakalı görüşleri Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4. 14. BT Öğretmenlerinin Kursta Edindikleri Bilgi ve Beceriler

No	Gruplar	f	%
1	Yeni Bilgi Öğrenme	11	55
2	Mesleki Gelişim Kazanma	5	25
3	Bilgilerin Güncellenmesi	4	20
TOPLAM		20	100

Tabloyu incelediğimizde kursiyerlerin çoğunluğu (n=11) kursta yeni bilgi ve kavramlar öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bunların dışında mevcut bilgi birikimlerini artıran ve mesleki açıdan gelişimlerine katkı sağlayacak konular öğrendiklerini söyleyen kursiyerler bulunmaktadır. Temalarla alakalı örnek iki ifade aşağıda belirtilmiştir:

Kursiyer 3: “*Server Kurulumu, server kullanımı, sanal işletim sistemi kurulumu, server üzerinden kullanıcı yönetimi gibi mesleki gelişimime katkıda bulunacak yeni konular öğrendim.*”

Kursiyer 2: “*Eğitimde gerekli olabilecek ve öğrencilere aktarılacak yeni bilgi ve beceriler kazandığıma inanıyorum.*”

BT öğretmenlerinin katıldıkları sistem yönetimi kursunun mesleki gelişim açısından kendilerine ne tür faydalar sağladığıyla alakalı görüşleri Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4. 15. Kursiyerlerin Katıldıkları Kursun Mesleki Gelişime Etkisine Yönelik Algıları

No	Gruplar	f	%
1	Yeni Bilgi Öğrenme	12	44.42
2	Mesleki Deneyim	7	25.87
3	Mesleki Paylaşım	3	11.14
4	Sorunların Çözümü	3	11.14
5	Kurs Açma İmkânı	2	7.43
	TOPLAM	27	100

Tablo incelendiğinde kursiyerlerin büyük çoğunluğu (n=12) katılmış oldukları sistem yönetimi kursunun mesleki gelişimlerine en büyük artısının yeni bilgi öğrenme imkanı sağladığını belirtmişlerdir. Kursiyerlerin cevaplarından “Yeni bilgi öğrenme” ve “Mesleki Deneyim” temalarıyla alakalı örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

Kursiyer 10: “Mesleki açıdan faydalı oldu. Bir sunucu kurulumu ve yapılandırılmasını yapabilecek konuma eriştim.”

Kursiyer 4: “Büyük eksiklik yaşadığım Server ve Sistem yönetimi açısından büyük faydası oldu. Sadece kurs esnasında değil, kurs dışındaki süreçte de arkadaşlardan çok şey öğrendim.”

Kursiyer 14: “Kurs süresince edindiğim yeni bilgilerle sistem yönetimi konusunda epey bir mesafe kat ederek server konusunda ilerleme kaydettiğimi düşünüyorum.”

BT öğretmenlerinin katıldıkları sistem yönetimi kursunun kişisel gelişim açısından kendilerine ne tür faydalar sağladığıyla alakalı görüşleri Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4. 16. Kursiyerlerin Katıldıkları Kursun Kişisel Gelişime Etkisine Yönelik Algıları

No	Gruplar	f	%
1	Yeni Arkadaşlar Edinme	7	30.45
2	Sosyal Etkileşim	6	26.10
3	Gezi	4	17.40
4	Sertifika Alma	3	13.05
5	Vizyonun Gelişmesi	2	8.70
6	Özgüven Sağlama	1	4.30
	TOPLAM	23	100

Tablo incelendiğinde kursiyerlerin yaklaşık %30’u bu kurs sonunda yeni arkadaşlıklar edindiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı kursiyerler ise sosyal etkileşim ve geziler sayesinde sosyalleşme ortamını bu kursta bulduklarını belirtmişlerdir. Kursiyerlerin cevaplarından iki örnek ifade şu şekildedir:

Kursiyer 3: “Kursta yeni meslektaşlarımla tanıştım. Yeni arkadaşlıklar edindim. Sadece mesleki değil teknolojik gelişmeleri de güncel takip eden arkadaşların paylaşımlarını alarak kendimi ileri seviyeye taşımaya çalıştım.”

Kursiyer 6: “Kursun yapıldığı yerdeki tarihi ve turistik yerleri görme imkânım oldu ve farklı yerlerde görev yapan meslektaşlarımla bir arada olmak olumlu faydalar sağladı.”

BT öğretmenlerinin kursta almış oldukları eğitim sayesinde aynı eğitimi mahalli kurs düzeyinde verebilecek konumda olup olmadıklarına yönelik görüşleri Tablo 4.17’de belirtilmiştir.

Tablo 4. 17. Kursiyerlerin Aynı Eğitimi Mahalli Olarak Verebilme Durumları

No	Gruplar	f	%
1	Evet, Kurs Verebilirim	6	40.00
2	Uygulama - Tekrar Sonrası Verebilirim	6	40.00
3	Hayır, Kurs Veremem	3	20.00
	TOPLAM	15	100

Tablo incelendiğinde altı kursiyerin aldıkları eğitimi rahatlıkla verebileceklerini ifade ederken altı kursiyer ise konularla alakalı uygulama ve tekrar yaptıktan sonra o seviyeye geleceklerini belirtmiştir. “Evet, kurs verebilirim” diyen bir kursiyerin ifadesi şu şekildedir:

Kursiyer 9: “Evet kursu rahatlıkla verebileceğimi düşünüyorum. Hizmetiçi eğitimlerde edindiğimiz bilgiler bizim bilgi ve deneyimlerimizi geliştiriyor.”

Sistem Yönetimi kursunu, konularla alakalı uygulama ve tekrar yaptıktan sonra mahalli düzeyde verebileceğini söyleyen eden bir kursiyerin ifadesi ise şu şekildedir:

Kursiyer 10: “Henüz değil. Ancak öğrendiklerimi uygulama sonunda bu düzeye ulaşacağımı düşünüyorum.”

Kursu mahalli olarak verecek seviyede olmadığını düşünen bir kursiyer ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Kursiyer 12: “Hayır düşünmüyorum. Daha gidecek çok yolumuz var.”

BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim kapsamında katılmak istedikleri merkezi kurs türleri Tablo 4.18’de belirtilmiştir.

Tablo 4. 18. Kursiyerlerin Katılmak İstedikleri Merkezi Kurs Türleri

No	Gruplar	f	%
1	Bilgisayar Programlama Teknikleri	7	20.65
2	Grafik ve Animasyon	5	14.75
3	Web Programcılığı	5	14.75
4	İşletim Sistemleri	4	11.80
5	Sunucu İşletim Sistemi	4	11.80
6	Ağ Temelleri	3	8.85
7	Web Tasarımcısı	3	8.85
8	Ağ Sistemleri ve Yönlendirme	1	2.94
9	Görsel Programlama	1	2.94
10	Veri Tabanı	1	2.94
	TOPLAM	34	100

Tablo incelendiğinde kursiyerlerin en çok talep ettikleri kurs türleri Bilgisayar Programlama Teknikleri, Grafik ve Animasyon ve Web Programcılığı içerikli kurslar olarak belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu bölümde BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algılarının değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla aşağıdaki değişkenler kullanılarak analiz yapılmıştır:

- a) Cinsiyete
- b) Yaşa
- c) Mesleki Kıdeme
- d) Kurs Katılım Sayısına
- e) Kurs Türüne
- f) Kurs Dönemine
- g) Kursu Veren Kişiye

4.3.1. Hizmetiçi Eğitim Algıların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

BT öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre hizmetiçi eğitime yönelik algıları bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 19. BT Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Erkek	142	103.93	8.206	1.000	0.319
Kız	54	102.63	7.927		

Tablo 4.19 incelendiğinde cinsiyete göre BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 1.000$, $p > 0.05$).

4.3.2. Hizmetiçi Eğitim Algıların Yaşa Göre Karşılaştırılması

BT öğretmenlerinin yaşlarına göre hizmetiçi eğitime yönelik algıları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20. BT Öğretmenlerinin Yaşa Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı

Yaş	N	\bar{X}	SS	t	p
20 - 29	120	102.50	7.50	1.157	0.20
30+	76	105.26	8.82		

Tablo 4.20 incelendiğinde yaşa göre BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 1.157$, $p > 0.05$).

4.3.3. Hizmetiçi Eğitim Algıların Kıdeme Göre Karşılaştırılması

BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim algılarının mesleki kıdem yıllarına göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 21. BT Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı

Kıdem	N	\bar{X}	SS	t	p
1 - 6 Yıl	117	102.30	7.871	2.709	0.007
7+ Yıl	79	105.46	8.193		

Tablo 4.21 incelendiğinde kıdeme göre BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = 2.256$, $p < 0.05$). Kıdem yılı 1-6 yıl arasında olan BT öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı puanlarının ortalaması 101.66 iken, yedi yıl ve üzeri olanların hizmet içi eğitime yönelik algı puanlarının ortalaması 104.94'tür. Bu sonuca göre kıdem yılı yedi yıldan fazla olan BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.4. Hizmetiçi Eğitim Algıların Kurs Sayısına Göre Karşılaştırılması

BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim kurslarına katılım sayılarına göre hizmetiçi eğitime yönelik algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4. 22. BT Öğretmenlerinin Katılım Sayılarına Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı

Grup No		N	\bar{X}	SS
1	Katılmadım	35	98.94	7.288
2	1 - 2 Defa	81	102.07	7.606
3	3+ Defa	80	107.11	7.567

BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim kurslarına katılım sayılarına göre hizmetiçi eğitime yönelik algı puanları sırasıyla; katılmayanlar ($\bar{X} = 98.94$), kursa 1 - 2 defa katılanlar ($\bar{X} = 102.07$), kursa 3 ve üzeri katılanlar ($\bar{X} = 107.11$), şeklindedir. Ortalama puanlar incelendiğinde kursa katılım sayısı arttıkça BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algılarının arttığı görülmektedir.

Kurs katılım sayısına göre BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.23'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 23. Kurs Katılım Sayısına Göre Scheffe Testi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
GA	1934.571	2	967.286			3 - 1
Gİ	10957.429	193	56.774	17.037	<.01	3 - 2
Toplam	12892.000	195				

Tablo 4.23 incelendiğinde kurs katılım sayısına göre BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{(2-193)} = 17.037$; $p < 0.01$). Kursta katılım sayısına göre ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; BT öğretmenlerinin kurs katılım sayısı 3 ve üzerinde olanların hizmetiçi eğitime yönelik algılarının, katılım sayısı daha az olanlara göre olumlu olduğu belirlenmiştir. Buna göre hizmetiçi eğitime yönelik algıların artmasında katılım sayısının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.5. Hizmetiçi Eğitim Algıların Kurs Türüne Göre Karşılaştırılması

BT öğretmenlerinin katılmak istedikleri hizmetiçi eğitim kurs türüne göre hizmetiçi eğitime yönelik algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.24'de verilmiştir.

Tablo 4. 24. BT Öğretmenlerinin Kurs Türüne Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı

Grup No		N	\bar{X}	SS
1	Merkezi	75	105.15	7.425
2	Mahalli	36	93.94	7.132
3	Her İkisi	85	103.91	7.824
	Toplam	196	103.57	8.131

Tablo 4.24 incelendiğinde BT öğretmenlerinin katılmak istedikleri hizmetiçi eğitim kurs türüne göre hizmetiçi eğitime yönelik algı puanları düşükten yükseğe sırasıyla; Mahalli ($\bar{X} = 93.94$), Her İkisi ($\bar{X} = 103.91$), Merkezi ($\bar{X} = 105.15$), şeklindedir. Ortalama puanlar incelendiğinde BT öğretmenlerinin daha çok merkezi hizmetiçi eğitim kurslara yöneldiği görülmüştür.

Kurs türüne göre BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.25'te gösterilmiştir

Tablo 4. 25. Kurs Türüne Göre Scheffe Testi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
GA	1683.447	2	841.724			1 - 2
Gi	11208.553	193	58.075	14.494	< 0.01	2 - 3
Toplam	12892.000	195				

Tablo 4.25 incelendiğinde katılmak istenen kurs türüne göre BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(2-193) = 14.494, p < 0.01$). İstenen kurs türüne göre ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; merkezi hizmetiçi eğitime ve her iki tür kurslara katılmak isteyen BT öğretmenlerinin algılarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Mahalli hizmetiçi eğitime katılmak isteyen BT öğretmenlerinin algılarının ise diğer katılımcılara oranla zayıf olduğu söylenebilir.

4.3.6. Hizmetiçi Eğitim Algıların Kurs Sürecine Göre Karşılaştırılması

BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim kurslarını almak istedikleri dönemlere göre hizmetiçi eğitime yönelik algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4. 26. BT Öğretmenlerinin Kurs Dönemine Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı

Grup No		N	\bar{X}	SS
1	Eğt - Öğt Dönemi	57	99.86	8.574
2	Tatil Süreci	21	101.90	8.602
3	Her İkisi	118	105.66	7.123
	Toplam	196	103.57	8.131

Tablo 4.26 incelendiğinde BT öğretmenlerinin, hizmetiçi eğitim kurslarının verildiği zamana göre hizmetiçi eğitime yönelik algı puanları sırasıyla; Eğitim

Öğretim Dönemi ($\bar{X} = 99.86$), Tatil Süreci ($\bar{X} = 101.90$), Her İkisi ($\bar{X} = 105.66$) şeklindedir.

Hizmetiçi eğitim kursların verileceği zamana göre BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 27. Kurs Dönemine Göre Scheffe Testi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
GA	1358.873	2	679.436			1-3
Gi	11533.127	193	59.757	11.370	<0.01	2-3
Toplam	12892.000	195				

Tablo 4.27 incelendiğinde kurs dönemine göre BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(2-193) = 11.370$, $p < .01$). Ortalama puanlar incelendiğinde hizmetiçi eğitim kurslarının eğitim öğretim yılı içerisinde ve tatil sürecinde olmasını isteyenlerin algılarının, fark etmez görüşünü belirtenlere oranla daha düşük olduğu görülmektedir.

4.3.7. Hizmetiçi Eğitim Algılarının Eğiticiye Göre Karşılaştırılması

BT öğretmenlerinin katılmak istedikleri hizmetiçi eğitim kurslarını verecek kişiye göre hizmetiçi eğitime yönelik algılarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4. 28. BT Öğretmenlerinin Kurs Eğitcisine Göre Hizmetiçi Eğitim Algısı

Grup No		N	\bar{X}	SS
1	Öğretmen	22	105.14	7.900
2	Öğretim Üyesi	91	101.90	7.733
3	Alan Uzmanı	37	104.49	9.048
4	Fark etmez	46	105.39	7.833
	Toplam	196	103.57	8.131

Tablo 4.28 incelendiğinde BT öğretmenlerinin, hizmetiçi eğitim kurslarını vermesini istedikleri eğitici seçimiyle ilgili algı puanları sırasıyla; Öğretmen ($\bar{X} = 105.14$), Üniversiteden Öğretim Üyesi ($\bar{X} = 101.90$), Alanında Uzman Kişi ($\bar{X} = 104.49$) ve Fark etmez ($\bar{X} = 105.39$) şeklindedir.

Hizmetiçi eğitimi veren kişiye göre BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algıları tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 29. Hizmetiçi Eğitimi Veren Kişiye Göre Scheffe Testi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
GA	491.099	3	163.700			
Gİ	12400.901	192	64.588	2.535	0.058	-
Toplam	12892.000	195				

Tablo 4.29 incelendiğinde hizmetiçi eğitimi veren kişiye göre BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(3-192)} = 2.535, p > 0.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları tartışılmış ve bu doğrultuda sonuçlar ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler getirilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Hizmetiçi eğitime katılan kursiyerlerin daha önce katıldıkları merkezi kurslar incelenecek olursa; grafik - animasyon içerikli kurslar, en çok katılımın olduğu kurs türleri olmuştur. Ayrıca ağ temelleri, işletim sistemleri, web tasarım ve programlama içerikli kurslara da katılmışlardır. Kursiyerlerin hizmetiçi eğitim kurslarını seçerken öncelik verdikleri durumların başında ise; kurs içeriği, kursların mesleki gelişime etkisi ve eğitimin verildiği yer gelmektedir. Bu sonuçlara göre kursiyerlerin, daha önce katıldıkları grafik ve animasyon, ağ temelleri, işletim sistemleri, web tasarım ve programlama türündeki kursları, eğitimi verilecek konuya ilgi duyarak ve mesleki açıdan katkı sağlayacağı inancıyla seçtikleri söylenebilir. Kursiyerlerin Sistem Yönetimi kursunu tercih etme nedenleri de bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Çünkü sonuçlara göre katılımcıların yarısından fazlası, bu kursun mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yeşiltepe (2012) çalışmasında bu bulgularla örtüşen sonuçlar bulmuştur. 15 BT öğretmenin katılımıyla gerçekleşen çalışmasında; öğretmenlerin genellikle yazılım, donanım ve web tasarımıyla ilgili hizmetiçi eğitim faaliyetlerine gereksinim duyduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kursiyerlere, hizmetiçi eğitim kurslarına personel seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre; öncelikle öğretmenlere hizmetiçi eğitim almaları konusunda zorlama yapılmamalı ve öğretmen eğitimi kendisi talep etmelidir. Eğitimlere başvuruda bulunan kişilerin seçiminde ise, kurs içeriğine uygun meslekte olmaları, mesleki ve kişisel açıdan kursa ihtiyaç duymaları, aşamalı kurslarda bilgi seviyelerinin uygunluğu ve eğitimlere devamlılık sağlama

durumu gibi hususlara dikkat edilmelidir. Bunların dışında; üç kursiyer eğitimlere herkesin katılmasının sağlanmasını, bir kursiyer ise kurslara öğretmen seçiminin kura yoluyla yapılmasını istemiştir.

Hizmetiçi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisine yönelik kursiyer görüşleri incelenecek olursa; “yeni bilgi öğrenme imkânı” teması ilk sırada yer almaktadır. Ayrıca mesleki deneyim, mesleki paylaşım, etkili öğretim ve mahalli düzeyde kurs açma gibi imkânlar kursiyerlerin söylemleri arasında yer almıştır. Yeşiltepe'nin (2012) araştırmasında bu bulguya benzer sonuçlar bulunmuştur. Yeşiltepe'nin (2012) çalışmasında, öğretmenler katıldıkları hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin, bilgi birikimlerini öğrencilere aktarma konusunda olumlu katkılar sağladığını ve mesleki deneyim kazanma imkânı bulduklarını düşünmektedirler. Kursiyerlere aynı soru, eğitim sonrasında katıldıkları kursun mesleki gelişimlerine ne tür etkisi olduğunu tespit etmek için tekrar sorulmuştur. Elde edilen bulgular ilk bulgularla benzerlik göstermektedir. Yeni bilgi öğrenme imkânı maddesi artarak yine ilk sırada yer almaktadır. Ayrıca kursiyerler Mesleki deneyim ve mesleki paylaşımın yanında meslekte karşılaşılan sorunların çözümüne katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre mesleki gelişim açısından hizmetiçi eğitimlerden en büyük beklentinin; yeni konular ve yeni bilgiler öğrenerek mesleki deneyim kazanmak olduğu söylenebilir.

Hizmetiçi eğitimlerin, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine etkisine yönelik kursiyer görüşleri incelenecek olursa; “sosyal etkileşimde bulunma imkânı” teması ilk sırada yer almaktadır. Ayrıca yeni arkadaşlar edinme, kişisel özgüvenin sağlanması ve gelişmesi, gezi ve turlara katılma ve sertifika alma gibi imkânlar kursiyerlerin söylemleri arasında yer almıştır. Kursiyerlere aynı soru eğitim sonrasında katıldıkları kursun kişisel gelişimlerine ne tür etkisi olduğunu tespit etmek için tekrar sorulmuştur. Elde edilen bulgular ilk bulgularla benzerlik göstermektedir. Yeni arkadaşlar edinme ve sosyal etkileşimde bulunma, öncelikli maddelerdir. Gezi ve turlara katılma imkânı ilk bulgulara göre büyük oranda artmıştır. Ayrıca kursiyerler, eğitimlerin; sertifika alma imkânı, vizyonun gelişmesi ve özgüvenin sağlanması gibi etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre kişisel

gelişim açısından hizmetiçi eğitimlerden en büyük beklentinin; kurslarda yeni arkadaşlıklar edinmek, gezi ve tur gibi sosyalleşmeye olanak sağlayacak etkinliklerin olması gerekliliği olarak söylenebilir.

Guskey'in profesyonel gelişim modelinin **birinci seviyesine göre**; kursiyerlerin kurs sürecini değerlendirme durumları ve eğiticiyle ilgili görüşleri sorulmuştur. Buna göre kursiyerlerin büyük bir kısmı (n=10) zamanını, uygulama ve tekrar yaparak geçirmiştir. Ayrıca diğer kursiyerlerle etkileşim içine girerek bilgi paylaşımında bulduklarını belirtmişler, sosyal etkinliklere ve gezilere katılarak vakit geçirmişlerdir. Eğitici ile ilgili ise kursiyerlerin tamamı (n=15) olumlu görüş bildirerek, eğitcinin konuya hakimiyetinin iyi olduğunu söylemişlerdir. Birinci seviyede ele alınan sorular, katılımcıların eğitim sürecini sevip sevmediğine odaklanır (Guskey, 2000). Bulgular buna göre incelendiğinde; eğitici ile ilgili hiçbir olumsuz görüş bildirilmemesi, sunumun iyi bir şekilde yapıldığını ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca boş zamanların uygulama, tekrar ve bilgi paylaşımı gibi eğitime katkıda bulunacak faaliyetlerle geçirilmesi nedeniyle katılımcıların tamamının bu seviyeye göre başarılı olduklarını gösterir.

Guskey'in profesyonel gelişim modelinin **ikinci seviyesine göre**; kursiyerlerin kurs içeriğini öğrenme düzeyleri sorulmuştur. Kurs öncesinde konuyla ilgili yeterlilik algıları incelendiğinde üç kursiyer (1. 2. ve 9. kursiyer) kendini yeterli görmüştür. Eğitim sonrasında ise kursiyerlerin tamamına yakını kursta anlatılan konuları iyi bir şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim sonunda yapılan sınavdan tüm kursiyerler geçer not alarak kursu başarıyla tamamlamışlardır. Bu seviye; bilgiye, beceriye ve katılımcıların kazandıkları tutumların ölçümünü hedeflemektedir (Guskey, 2000). Bulgular buna göre incelendiğinde; kursiyerlerin çoğunun eğitim öncesi, konuyla ilgili yeterlilik algısı düşük seviyelerdeyken, eğitim sonrasında büyük artış görülmüştür. Her ne kadar eğitim sonunda yapılan sınavdan geçer not almış olsalar da üç kursiyer (6. 8. ve 10. Kursiyer) ise konuyu kısmen öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kişinin kendini yeterli görme durumu önemli olduğu için, sınavdan başarılı olsalar bile 6, 8 ve 10. Kursiyerler bu seviyeye göre başarılı kabul edilemez. Diğer 12 kursiyerin bu seviyeye göre başarılı oldukları söylenebilir.

Guskey'in profesyonel gelişim modelinin **üçüncü seviyesine göre**; kursiyerlerin eğitim süresince sorun yaşama durumları ve kursta faydalandıkları materyaller sorulmuştur. Kursiyerlerin sorun yaşama durumları incelendiğinde altı kursiyer çeşitli problemlerle karşılaşmış ve dördü bunları bireysel çabalarıyla ya da eğiticinin yardımıyla çözüme kavuşturmuştur. Diğer iki kursiyer ise daha çok donanımsal sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. *“Kursiyer 12: Laboratuvarlar ortamı pek kullanışlı değildi.” “Kursiyer 13: Kullandığımız bilgisayarlar biraz yavaş ve yetersizdi.”* Kurs esnasında faydalanılan materyaller ise genellikle; internet, eğiticinin verdiği paylaşımlar, CD - DVD olarak belirtilmiştir. Bu seviye; eğitime özel olarak örgütsel desteği ve değişimi temel amaç edinmiştir. Unutulmamalıdır ki; birinci ve ikinci aşamada kazanılan kazanımlar bu aşamadaki problemlerden dolayı iptal olabilmektedir (Guskey, 2000). Bulgular buna göre incelendiğinde; kursiyerlerin çoğunluğu sorun yaşamamıştır. Sorun yaşayanların ise problemleri çözüme kavuşturduğu ancak, iki kursiyerin ise söylemlerinden eğitimi aksatmayacak derecede donanımsal problemler yaşadıkları anlaşılmıştır. Materyal temininde ise sıkıntı yaşanmamış, özellikle eğitici paylaşımları ve internet, problem çözümünde yardımcı kaynak olmuştur. Bu yüzden tüm katılımcıların bu seviyeye göre başarılı oldukları söylenebilir.

Guskey'in profesyonel gelişim modelinin **dördüncü seviyesine göre**; kursiyerlerin kurs başarı algıları ve kurs süreci sonunda edindikleri bilgiler sorulmuştur. Kursiyerlerin başarı değerlendirmelerine bakıldığında biri hariç (6. Kursiyer) tüm kursiyerler kursu başarıyla tamamladıklarını belirtmişlerdir. 6. kursiyer ise eğitimi başarıyla tamamladığına inanmadığını söyleyerek, *“Kursu tercih etme nedenim bir hizmetiçi eğitim kursuna katılarak tecrübe edinmektir. Bu anlamda katılma amacıma ulaştım.”* görüşünü belirtmiştir. Ayrıca kursiyerlerin eğitim öncesindeki kazanım beklentileriyle eğitim sonrasındaki kazanımları büyük oranda benzerlik göstermektedir. Eğitim öncesindeki en büyük beklenti yeni bilgi öğrenme iken eğitim sonrasında da ilk sırada aynı tema yer almıştır. Ayrıca mevcut bilgiyi güncelleyerek gelişim sağlama diğer ortak tema olarak göze çarpmaktadır. Önen ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında bu bulguya benzer sonuçlar bulunmuştur. Önen ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında hizmetiçi eğitim öncesinde öğretmenler,

sınıflarında daha az yöntem - teknik kullandıklarını; hizmetiçi eğitim sonrasında ise kullanacakları yöntem - teknik sayısının daha fazla olacağını belirtmişlerdir. Bu seviyenin temel amacı; eğitime katılan kursiyerlerin, eğitim sonunda mesleki pratikte farklılık yaratmayı öğrenip öğrenmediklerini tespit etmektir (Guskey, 2000). Bulgular buna göre incelendiğinde; alınan eğitimle ilgili yapılan öz değerlendirme sonuçlarına ve kursta edinilen kazanımlara göre kursiyerlerden biri hariç, 14'ünün bu seviyeye göre başarılı oldukları söylenebilir.

Kursiyerlere aldıkları eğitimi mahalli olarak verebilme durumları sorulduğunda altısı aldıkları eğitimi rahatlıkla mahalli kurs olarak verebileceğini belirtmiştir. Diğer altı kursiyer, ancak konuyla ilgili uygulama ve tekrar yaptıktan sonra eğitim verebileceğini belirtmiştir. Kalan üç kursiyer ise (6, 8 ve 10. Kursiyer) kendini kurs verecek seviyede görmemiştir.

Sonuç olarak; 8 ve 10. kursiyerler, profesyonel gelişim modelinin 2. seviyesinde, 6. kursiyer ise 2. ve 4. seviyelerde eksiklikler yaşadığı için bu modele göre başarılı kabul edilmemiştir. Diğer 12 kursiyerin ise eğitimi başarıyla tamamladığı ve Guskey'in profesyonel gelişim modeline göre başarılı olduğu kabul edilebilir.

Elde edilen bulgulara göre; BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algılarının **cinsiyete göre farklılık göstermediği** sonucuna ulaşılmıştır. Gönen, Kocakaya (2006), Doğan (2009) ile Gültekin, Çubukçu ve Dal'ın (2010) çalışmalarında bu bulguya benzer sonuçlar bulunmuştur. Gönen ve Kocakaya araştırmasında; Fizik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik görüşlerinde cinsiyete göre bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Doğan (2009); örnekleme İstanbul'da görev yapan öğretmen ve yöneticilerden oluşan çalışmada, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılımın eğitim öğretim sürecine etkisiyle ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gültekin, Çubukçu ve Dal (2010) ise çalışmasının bulgularına göre, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimlerinde cinsiyet etmeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Hizmetiçi eğitim algısında cinsiyete göre farklılık olmamasının nedeni; Hizmetiçi eğitim programlarının cinsiyet farkı gözetmeksizin hazırlanmasından

kaynaklanabilir. Bu bulgulardan farklı olarak Baran (2008) çalışmasında, kadın öğretmenlerin uzaktan hizmetiçi eğitim yöntemiyle bilgisayar eğitimine ilişkin görüşlerinin, erkek öğretmenlere oranla daha yüksek algıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni ise kadın öğretmenlerin başka şehirlere giderek eğitim almak yerine, uzaktan eğitim sayesinde buldukları ortamda eğitim almak istemelerinden kaynaklanabilir.

Elde edilen bulgulara göre; BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algılarının **mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği** sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem yılı 7 yıldan fazla olan BT öğretmenlerinin, kıdemi az olan öğretmenlere oranla hizmetiçi eğitime yönelik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç; Çatmalı (2006), Baran (2008), Gültekin ve Çubukçu (2008) Wei ve ark. (2010) ve Göçebe'nin (2010) bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça hizmetiçi eğitime yönelik algılarının artmasının nedenleri; Kıdemi az olan öğretmenlerin lisans dönemindeki aldıkları eğitime güvenerek kendilerini yeterli görmeleri ya da kıdemli öğretmenlerin unutulmaya yüz tutmuş bilgilerini güncelleme isteği gibi gerekçeler olabilir. Ayrıca kıdemi az olan öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılım sayılarının düşük olması da algıya etki etmektedir. Örneğin, Wei ve ark. (2010) yaptığı çalışmada ilk yıllarında öğretmenlerin (1-3 yıl) kendilerinden daha tecrübeli öğretmenlere göre daha az hizmet içi eğitime katıldıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bunun nedeni ise, eğitimler için kursiyer seçiminde kıdeme göre sıralama yapılması ve kıdemi az olan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimin varlığından haberdar olmamalarından kaynaklanabilir.

Elde edilen bulgulara göre; BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algılarının **yaşa göre farklılık göstermediği** sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak bilgisayar alanı ile ilgili bölümlerinin son 10 - 15 yıl içerisinde mezun vermeye başlaması ve dolayısıyla BT öğretmenleri arasında bir kuşak farkının olmaması söylenebilir. Çatmalı (2006) ve Doğan (2009) ise çalışmalarında katılımcıların yaşı arttıkça öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algılarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcıların hizmetiçi eğitime yönelik algılarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterirken yaşa göre farklılık göstermemesi bir tez

olarak düşünülebilir. Fakat bulguların bu sonucu vermesi; her öğretmenin geç mezun olma, atama bekleme, askerlik gibi nedenlerle aynı yaşta mesleğe başlayamaması, öğretmenlik hayatından önce sigortalı çalışılan dönemlerin bulunması ve bunların kıdeme etkisinden kaynaklanan sebeplerden olabilir.

Elde edilen bulgulara göre; BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algılarının **katıldıkları merkezi hizmetiçi eğitim kurs sayısına göre farklılık gösterdiği** sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce merkezi hizmetiçi eğitime katılmayanların algıları en düşük olarak belirlenmiştir. Bir veya iki defa katılanların algısı yüksek, üç ve üzeri katılım gerçekleştirenlerin algısı ise en yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni; hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin süreçten memnun kalmalarından, kurslara katıldıkça eğitimlerin faydasını görmelerinden kaynaklanabilir. Wei ve ark. (2010) araştırmalarında Amerika genelinde öğretmenlerin %88'inin hizmetiçi eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. Eğitimlerin zorunlu olmamasına rağmen bu kadar üst düzey isteğin olması katılımcıların algılarının yüksek olmasından kaynaklanabilir. Fakat Gönen, Kocakaya (2006), Doğan (2009), Göçebe (2010) ve Gültekin, Çubukçu, Dal'ın (2010) çalışmalarında genel olarak öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılımın eğitim öğretim sürecine etkisine ilişkin görüşleri ile katıldıkları faaliyet sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Elde edilen bulgulara göre; BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algılarının **katılmak istedikleri hizmetiçi eğitim türüne göre farklılık gösterdiği** sonucuna ulaşılmıştır. Mahalli hizmetiçi eğitimleri tercih edenlerin algısı diğerlerine göre daha düşüktür. Merkezi hizmetiçi eğitimleri tercih edenlerle her ikisi seçeneğini işaretleyen katılımcıların algıları yüksek ve birbirine yakındır. Bu sonuçlara göre; katılımcılar sadece mahalli hizmetiçi eğitimleri yeterli görmemektedirler. Merkezi hizmetiçi eğitimin yüksek çıkma nedeni, mesleki gelişimin yanında sosyal etkileşim, yeni yerler görme, yeni insanlar tanıma ve bakanlık tarafından seçilmiş eğitimcilerden kaliteli eğitim alma gibi artılarının olmasından kaynaklanabilir. Her ikisi seçeneğini işaretleyen kursiyerlerin bu tercihi yapma nedeni ise, kişilerin önceliğinin eğitim

alma isteği olduğu için kurs türüne önem vermemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre; BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algılarının **katılmak istedikleri hizmetiçi eğitim zamanına ve dönemine göre farklılık gösterdiği** sonucuna ulaşılmıştır. Kurs sürecine “fark etmez” diyerek eğitimin zamanına önem vermeyen katılımcıların algısı en yüksek olarak belirlenmiştir. Kursların sadece eğitim - öğretim yılı içerisinde olmasını isteyenlerle sadece tatil dönemlerinde olmasını isteyenlerin algıları ise daha düşük ve birbirine yakındır. Bu sonuç Şahinler’in (2004) bulgusuyla örtüşmektedir. Kurs sürecine önem verilmemesinin nedeni akıllara asıl amacın; gezmek ya da tatil yapmak değil de eğitim alarak gelişim sağlamak olduğu sonucunu getirmektedir. Turgut’un (2012) çalışmasında ise katılımcılar; eğitimlerin en çok seminer döneminde ve yaz mevsimlerinde kendilerine tatil imkanı sunularak yapılmasını, en az ise hafta sonlarında yapılmasını istemişlerdir.

Elde edilen bulgulara göre; BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algılarının **hizmetiçi eğitimi vermesini istedikleri eğitime göre farklılık göstermediği** sonucuna ulaşılmıştır. Merkezi hizmetiçi eğitimlerde eğiticiler, genellikle bakanlık tarafından görevlendirilen öğretmenlerden oluşmaktadır. Bulgularda öğretmen, öğretim üyesi, alan uzmanı gibi maddelerin ön plana çıkmama nedeni, katılımcıların önceliği eğiticinin mesleki statüsünden ziyade, bilgi seviyesi yüksek ve sunumu etkili bir eğitici tarafından eğitim almak istemelerinden kaynaklanabilir. Turgut’un (2012) çalışmasında öğretmenler; uygulamalarda görev alan eğitici personelin donanımlı olması (teknolojiden faydalanma, etkili iletişim kurabilme, alan hakimiyeti vb.) gerektiğini belirtmişlerdir. Eğiticinin mesleki konumuyla ilgili bir detay olmadığından bu çalışmanın da, bulgularla örtüştüğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

BT öğretmenlerinin, hizmetiçi eğitim kurslarını seçerken öncelik verdikleri durumlar incelenerek isteklere cevap verecek kurs ve seminerler düzenlenmelidir. Bu sayede kurslarda gönüllülük esas olacağı, ihtiyaçlar karşılanacağı için eğitimlerin daha verimli hale geleceği söylenebilir.

BT öğretmenleri, hizmetiçi eğitim konusunda zorlama yapılmasını istememektedirler. Bu yüzden eğitimlerde zorunluluk olmamalı, öğretmenin kendisi eğitimleri talep etmelidir. Fakat eğitimlerin önemini vurgulamak ve öğretmenleri hedeften haberdar etmek adına kurs ve seminerlerin içerikleriyle ilgili çeşitli bilgilendirmeler yapılabilir.

Hizmetiçi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisiyle ilgili beklentilerin başında; yeni bilgi öğrenme, mesleki deneyim, mesleki paylaşım ve etkili öğretim gibi temalar yer almaktadır. Hizmetiçi eğitimlerin, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine etkisiyle ilgili beklentilerin başında ise; sosyal etkileşimde bulunma, yeni arkadaşlar edinme, kişisel özgüvenin sağlanması, gezi ve turlara katılma gibi temalar yer almaktadır. Bu yüzden hizmetiçi eğitim etkinlikleri, yukarıdaki temalar dikkate alınarak, öğretmenlerin mesleki ve kişisel beklentilerini karşılayacak şekilde hazırlanmalıdır.

BT öğretmenlerinin tamamı eğitim sonunda başarılı olarak sertifika almaya hak kazanmalarına rağmen, yaklaşık yarısı aldıkları eğitimi rahatlıkla veremeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu bize bazı kursiyerlerin, eğitimin amacına ulaşamadığını göstermektedir. Eğitimlerin mahalli düzeyde de rahatlıkla verilebilmesi için kursiyerlere daha fazla uygulama imkanı tanınarak eksikliklerin giderilmesi sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin mesleki gelişime etkisi analiz edilirken Guskey'in 5 aşamalı mesleki gelişim modelindeki; “katılımcı reaksiyonları”, “katılımcıların öğrenme düzeyleri”, “örgütsel destek ve öğrenme”, “katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanabilmeleri” düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada eksik kalan beşinci düzey olan “öğrencilerin öğrenme sonuçları” maddesi; kursiyerlerin kursta almış oldukları eğitimi öğrencilere aktardıktan sonra geribildirim alması sürecini kapsamaktadır. Kursiyerlere hizmetiçi eğitimin hemen sonrasında değil de, göreve başlayıp eğitimini aldıkları konuyu öğrencilere aktardıktan sonra ulaşarak geribildirim sağlanmalıdır. Böylece; öğrencilerin öğrenme sonuçları maddesine yönelik analiz yapma imkânı ortaya çıkacaktır.

Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin mesleki ve kişisel gelişime etkisini tespit etmek için, BT öğretmenlerinin dışında tüm öğretmenleri de içine alacak daha geniş çaplı bir araştırma yapılabilir.

FATİH Projesi kapsamında verilen bir merkezi hizmetiçi eğitim kursu belirlenerek; bu kursun katılımcıların mesleki ve kişisel gelişimlerine etkisi incelenmelidir. Kursiyerlere eğitimlerini tamamladıktan ve buldukları illere gidip aynı eğitimi mahalli olarak verdikten sonra tekrar ulaşarak bu kursun kendilerine mesleki veya kişisel açıdan ne gibi etkisi olduğu sorulmalıdır. Ayrıca kursiyerlere verdikleri mahalli eğitimler sürecinde FATİH projesiyle ilgili karşılaştıkları problemler ya da edindikleri tecrübeler sorularak projede ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm yolları aranmalıdır.

Bu çalışmanın nitel veri toplama süreci esnasında, sadece bir merkezi hizmetiçi eğitim kursundaki kursiyerlerden veri toplanmıştır. Birden fazla sayıda merkezi hizmetiçi eğitim kursları belirlenerek katılımcı ve kurs çeşit sayılarının artırılması, veri zenginliği sağlayarak farklı görüşlerin, dolayısıyla farklı sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Yakın dönemde karşımıza daha sıklıkla çıkmaya başlayan hizmetiçi eğitim kurslarının video konferans sistemiyle uzaktan eğitim olarak verilmesi tekniğine

yönelik öğretmen görüşleri araştırılmalıdır. Her ne kadar merkezi hizmetiçi eğitim kursları şu anda bu teknikleri kullanarak eğitim vermese de video konferans sisteminin yaygınlaşmasını sağlayacak ve her ilde uygulama imkânı bulacak bir altyapı çalışması söz konusudur. Öğretmenler 2011 - 2012 eğitim öğretim yılından itibaren MEB tarafından verilen bazı seminerlere video konferans sistemi sayesinde katılma imkânı buldukları için, bu tekniğe yönelik görüşleri alınarak bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, Y. (2008). *Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Göstergelerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akkoyunlu, B. & Erdem, M. (2000). *Toplumların Yerini Belirlemede Eğitim Sistemlerinin Rolü*. 21. Yüzyılda Türkiye: Türkiye Sorunlarına Çözüm Konferansı III. Ankara.
- Aksüt, M. & Ateş, S. & Uğurlu, H. (2010). *Bilişim Teknolojilerine Pedagojik Bir Yaklaşım*. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı (INET - TR' 10) Özet Kitabı, 18. İstanbul: İNETD Derneği, İTÜ Bilgi İşlem Daire Başkanlığı.
- Alliger, G. M. & Janak, E. A. (1989). *Kirkpatrick's Levels Of Training Criteria: Thirty years later*. Personnel Psychology, 42 (2), 331 - 342.
- Altınok, H. İ. & Gökçe, E. & Üstündağ, A. & Kesginci, Ş. & Sönmez, A. & Özuduru, A. & Özkan N. & Gedik, K. (2006). *Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*. Ankara: MEB Basımevi.
- Altun, T. & Cengiz, E. (2012). *İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Fırsatları Hakkındaki Görüşleri*, International Online Journal of Educational Sciences, 4 (3), 672 - 690.
- Archibald, S. & Coggshall, J. G. & Croft, A. & Goe, L. (2011). *High - Quality Professional Development For All Teachers: Effectively Allocating Resources* retrieved from <http://www.tqsource.org/publications/HighQualityProfessionalDevelopment.pdf>
- Aydoğan, İ. & Çılsal Z. (2007). *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilme Süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler)*, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 22.
- Aydoğan, İ. (2008). *Çeşitli Ülkelerde Eğitim Personelini Geliştirme Faaliyetleri ve Bir Model Önerisi*. KKTC Milli Eğitim Dergisi, 2.
- Baloğlu, N. (2007). *İlk ve Ortaöğretim Okulu Yönetici Yardımcılarının Alması Gereken Hizmetiçi Eğitim Konuları Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri*. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 8, Sayı 1, 167 - 178.
- Baran, F. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Yöntemiyle Bilgisayar Eğitimi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1994). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime Giriş*, (4. Basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baştürk, R. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime Yönelik Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 42; 96 - 107.

- Bayacan, P. & Başar, N. & Kavak, Y. (2007). *Türkiye'de Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Uygulamaları ve Yaşanan Sorunlar*. International Teacher Education Policies and Issues Symposium. Hacettepe University Faculty of Education - Azerbaijan State Pedagogy University, Baku, May 12 - 14.
- Bayrakçı, M. (2009). *In - Service Teacher Training In Japan And Turkey: A Comparative Analysis Of Institutions And Practices*, The Australian Journal of Teacher Education, 34, 9 - 22.
- Bümen, N. & Ateş, A. & Çakar, E. & Ural, G. & Acar, V. (2012). *Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler*. Milli Eğitim Dergisi. 41 (194), 31 - 50.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (12. Baskı) Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, S. & Çakmak, E. K. & Akgün, Ö. E. & Karadeniz, S. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı) Ankara: PegemA.
- Can, E. (2011). *Türkiye'de Kamu Personelinin Hizmetiçi Eğitiminde Bilişim Teknolojilerinin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Can, H. & Akgün, A. & Kavuncubası, S. (1995). *Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi*, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, N. (2004). *Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (103-119).
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2nd edition). N. J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çağlar, E. (2012). *Yeni Medya Dolayımı Eğitim Ortamında FATİH Projesi Öğretmenlerinin Pedagojik Uygulamalarının Uluslararası Öğretmen Standartları İle Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çatmalı, M. (2006). *Gelecek İçin Eğitim Hizmetiçi Eğitim Kursunun Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Çelik, İ. (2012). *Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ (Facebook) Kullanımlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çevikbaş, R. (2002). *Hizmetiçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2010). *Öğretmeni Hizmet İçinde Yetiştirmenin Bir Aracı Olarak Denetim*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 41 - 52 pp.
- Deniz, N. (1999). *Global Eğitim*. İstanbul: Türkmen.

- Doğan, O. (2009). *Hizmetiçi Eğitime Katılımın Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi İle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, E. & Uluuysal, B. (2012). *Bilişim Teknolojileri (BT) Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları ve Çözüm Önerileri*, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 3, Aralık 2012.
- Ersan, N. (1995). *Öğretmen Eğitiminde Hizmetiçi Yetiştirme ve İngiltere'deki Uygulama*. YÖK. Endüstriyel Eğitim Projesi Hizmetiçi Eğitim Sempozyumu. Ankara.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eryılmaz, B. (2009). *Kamu Yönetimi*, Okutman Yayıncılık, İstanbul.
- Eurypedia, European Encyclopedia on National Education Systems - Germany (2013a). https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Continuing_Professional_Development_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education [Erişim Tarihi: 27.03.2013]
- Eurypedia, European Encyclopedia on National Education Systems - Finland (2013b). https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Continuing_Professional_Development_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education [Erişim Tarihi: 21.03.2013]
- Eurypedia, European Encyclopedia on National Education Systems - France (2013c). https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Continuing_Professional_Development_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education [Erişim Tarihi: 21.03.2013]
- Eurypedia, European Encyclopedia on National Education Systems - Italy (2013d). https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Continuing_Professional_Development_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education [Erişim Tarihi: 22.03.2013]
- Eurypedia, European Encyclopedia on National Education Systems - Ireland (2013e). https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ireland:Continuing_Professional_Development_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education [Erişim Tarihi: 21.03.2013]
- Eurypedia, European Encyclopedia on National Education Systems - Norway (2013f). https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Continuing_Professional_Development_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education [Erişim Tarihi: 21.03.2013]
- FATİH Projesi Web Sitesi, (2013). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> [Erişim Tarihi: 14.03.2013]
- Fidan, N. (2012) *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Fok, S. & Chan, K. & Sin, K. & Heung - Sang Ng. & Yeung, A. (2005). *In - Service Teacher Training Needs In Hong Kong*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Sydney, Australia.
- Gaible, E. & Burns, M. (2005). *Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries*. Washington, DC: info Dev / World Bank. ss. 19 - 24.
- Garmston, R. J. (1998). *Becoming Expert Teachers*, Journal of Staff Development, 19, 60 - 63.
- Göçebe, H. (2010). *MEB Merkezi Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Etkinliği ve Yönetim Becerilerine Katkıları (Sağlık Meslek Lisesi Yöneticileri Kapsamında Bir Araştırma)* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gönen, S. & Kocakaya, S. (2006). *Fizik Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitimler Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:19, 37 - 44.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. (1995). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (New York, Teachers College Press).
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*, Corwin Press, California.
- Guskey, T. R. (2002). *Does it Make a Difference? Evaluating Professional Development*. Educational Leadership, 59, 6, 45-51.
- Guskey, T. R. (2007). *Results - Oriented Professional Development*. A. C. Onstein, E. F. Pajak & S. B. Ornstein, Contemporary Issues in Curriculum (s. 334 - 346), Pearson Education, Boston.
- Gül, H. (2000). *Türkiye 'de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim*, Dokuz Eylül Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 2, Sayı 3, İzmir.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri*, Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 185 - 201.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. & Dal, S. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim - Öğretimle İlgili Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 29, Sayfa 131 - 152, Konya.
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2008). *Teacher Training, Teacher Quality and Student achievement*. National Center for Analysis Longitudinal Data in Education Research, Working Paper 3, 1 - 30.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Web Sitesi, (2013). <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/foet/foet.html> [Erişim Tarihi: 26.01.2013]
- Holton, E. F. (1996). *The flawed four - level evaluation model*. Human Resources Development Quarterly, 7 (1), 5 - 21.
- Houston, A. (2004). *Anket Hazırlama Kılavuzu* [Elektronik sürüm]. İstanbul: Kalite Ofisi.

- Kanadlı S. (2012). *Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Bir Mesleki Gelişim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kayabaşı, Y. (2008). *Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimde Yetiştirilmesinin Önemi ve Esasları*, TSA, Yıl: 12, S: 2, Ağustos 2008.
- Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (6.Baskı) Ankara. Gazi Büro.
- Küçükahmet, L. (2007). *Öğrenen Öğretmen ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimleri*. Öğretmen Eğitimi Sempozyumu (S. 264 - 276) İstanbul: Neta.
- MEB Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği Web Sitesi, (2013). <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=8285> [Erişim Tarihi: 04.03.2013]
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Neo. R. A. & Wilk, S.L. (1993). *Investigation Of the Factors That Influence Employees' Participation In Development Activies*, Journal Of Applied Psychology, 78, pp. 291 - 302.
- Odabaşı, H. F. & I. Kabakçı. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Azerbaycan: Bakü,12 - 14 Mayıs 2007.
- Okay, A. (2007). *Bilgisayar Öğretmenlerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunların Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Owen, S. (2003). *School based professional development - building morale, professionalism and productive teacher learning practices*. Journal of Educational Enquiry. 4, 102 - 128.
- Önen, F. & Mertoğlu, H. & Saka, M. & Gürdal, A. (2009). *Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 10, Sayı 3, 9 - 23.
- ÖYGM, (2013a). Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı Web Sitesi: http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=18 [Erişim Tarihi: 08.02.2013]
- ÖYGM, (2013b). Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı Web Sitesi: http://oyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/05020804_2013yiliretmenlernme_slekgelnetmplani.pdf [Erişim Tarihi: 26.01.2013]
- Özdemir, S. (1997). *Her Organizasyon Hizmetiçi Eğitim Yapmak Zorundadır*. Milli Eğitim Dergisi, 133, (17 - 19).
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

- Özdemir, G. (2004). *Kişisel Gelişim ve Kurumsal Diyalog Yönetiminde İletişim Eğitiminin Rolü*, 2nd International Symposium Communication in The Millennium A Dialogue Between Turkish and American Scholars, İstanbul, Vol.1 Sayfa: 618.
- Öztürk, M. & Sancak, S. (2007). Hizmet içi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. *Journal Of Yaşar University*, No:7 Vol:2 761 - 794.
- Parmaksız, R. Ş. (2010). *Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programları ve Uygulamaları*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saban, A. (2000). *Hizmetiçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 145.
- Sabuncuoğlu, Z. (1994). *Personel Yönetimi, Politika ve Yönetmelikler*, Furkan Ofset, 7. Basım, Bursa.
- Seferoğlu, S. S. (2007). *İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı: Eleştirel Bir Bakış ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar*, Eurasian Journal of Educational Research, 29, pp, 99 - 111 / 2007.
- Sönmez, V. (1999). *Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sparks, D. & Loucks - Horsley, S. (2007). *Five Models of Staff Development for Teachers*. Ornstein, A.C., Pajak, E.J. and Ornstein, S.B. Contemporary Issues in Curriculum. 303 - 326. USA: Pearson.
- Supovitz, J. A. & Turner, H. M. (2000). *The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture*. Journal of Research in Science Teaching, 37 (9): 963 - 980.
- Şahinler, Ö. (2004). *“Bilgisayar ve İnternet Kullanımı” Konulu Hizmetiçi Eğitim Kurslarının Değerlendirilmesi: Trabzon Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Web Sitesi, (2013). http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/80sayili/80_cizelge.pdf [Erişim Tarihi: 19.03.2013]
- Taymaz, A. H. (1978). *Hizmetiçi Eğitim İhtiyacının Saptanması*. Cilt: 11 Sayı: 1.
- Taymaz, A. H. (1981). *Hizmetiçi Eğitim: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayın No: 94.
- Taymaz, A. H. (1992). *Hizmetiçi Eğitim Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, A. H. (1997). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: Takav.
- Tortop, N. & Aykaç, B. & Yayman, H. & Özer, M. A. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Turgut, S. (2012). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Villegas - Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*, <http://unesdoc.unesco.org> [Erişim Tarihi: 28.02.2012].
- Vitale, D. C. & Armenakis, A. A. & Feild, H. S. (2008). *Integrating Qualitative and Quantitative Methods for Organizational Diagnosis*. Journal of Mixed Methods Research, 2 (1), 87 - 105.
- Wei, R. C. & Darling - Hammond, L. & Andree, A. & Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning In the Learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.
- Wei, R. C. & Darling - Hammond, L. & Adamson, F. (2010). *Professional Development In the United States: Trends and challenges*. Dallas, TX. National Staff Development Council.
- Yazıcı, Ö. & Gündüz, Y. (2011). *Gelişmiş Bazı Ülkeler ile Türkiye'deki Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinin Karşılaştırılması*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E - Dergisi Kuramsal Eğitimbilim, 4 (2), 1 - 15, 2011.
- Yeşiltepe, G. M. (2012). *İlköğretim Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Sorunları, Bu Sorunların Nedenleri ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA. : Sage.

EKLER**EK - 1. ARAŞTIRMA İZİN YAZISI**

AKSARAY HİZMETİÇİ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AKSARAY

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü yüksek lisans öğrencisiyim.

Tez konumuyla alakalı hazırlamış olduğum ekteki görüşme formlarını 2012000375 Faaliyet Numaralı Sistem Yönetimi (Sanallaşma, Hyper-V, Terminal services, MS Windows 2008 Server) Kursunda uygulamak istiyorum.

Gereğini Arz Ederim.


Halit ARSLAN

03.09.2012

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü


Mahmut ASLAN
Müdür Başvuru Sorumlusu

EK - 2. THOMAS GUSKEY'İN 5 AŞAMALI PROFESYONEL GELİŞİM MODELİ

Figure 1. Five Levels of Professional Development Evaluation¹

Evaluation Level	What Questions Are Addressed?	How Will Information Be Gathered?	What Is Measured or Assessed?	How Will Information Be Used?
1. Participants' Reactions	<ul style="list-style-type: none"> • Did they like it? • Was their time well spent? • Did the material make sense? • Will it be useful? • Was the leader knowledgeable and helpful? • Were the refreshments fresh and tasty? • Was the room the right temperature? • Were the chairs comfortable? 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaires administered at the end of the session 	<ul style="list-style-type: none"> • Initial satisfaction with the experience 	<ul style="list-style-type: none"> • To improve program design and delivery
2. Participants' Learning	<ul style="list-style-type: none"> • Did participants acquire the intended knowledge and skills? 	<ul style="list-style-type: none"> • Paper-and-pencil instruments • Simulations • Demonstrations • Participant reflections (oral and/or written) • Participant portfolios 	<ul style="list-style-type: none"> • New knowledge and skills of participants 	<ul style="list-style-type: none"> • To improve program content, format, and organization
3. Organization Support & Change	<ul style="list-style-type: none"> • What was the impact on the organization? • Did it affect organizational climate and procedures? • Was implementation advocated, facilitated, and supported? • Was the support public and overt? • Were problems addressed quickly and efficiently? • Were sufficient resources made available? • Were successes recognized and shared? 	<ul style="list-style-type: none"> • District and school records • Minutes from follow-up meetings • Questionnaires • Structured interviews with participants and district or school administrators • Participant portfolios 	<ul style="list-style-type: none"> • The organization's advocacy, support, accommodation, facilitation, and recognition 	<ul style="list-style-type: none"> • To document and improve organizational support • To inform future change efforts
4. Participants' Use of New Knowledge and Skills	<ul style="list-style-type: none"> • Did participants effectively apply the new knowledge and skills? 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaires • Structured interviews with participants and their supervisors • Participant reflections (oral and/or written) • Participant portfolios • Direct observations • Video or audio tapes 	<ul style="list-style-type: none"> • Degree and quality of implementation 	<ul style="list-style-type: none"> • To document and improve the implementation of program content
5. Student Learning Outcomes	<ul style="list-style-type: none"> • What was the impact on students? • Did it affect student performance or achievement? • Did it influence students' physical or emotional well-being? • Are students more confident as learners? • Is student attendance improving? • Are dropouts decreasing? 	<ul style="list-style-type: none"> • Student records • School records • Questionnaires • Structured interviews with students, parents, teachers, and/or administrators • Participant portfolios 	<ul style="list-style-type: none"> • Student learning outcomes: <ul style="list-style-type: none"> – Cognitive (Performance & Achievement) – Affective (Attitudes & Dispositions) – Psychomotor (Skills & Behaviors) 	<ul style="list-style-type: none"> • To focus and improve all aspects of program design, implementation, and follow-up • To demonstrate the overall impact of professional development

1. Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

EK - 3. GÖRÜŞME FORMU - HİZMETİÇİ EĞİTİM ÖNCESİ

Form - 1

*Değerli Öğretmen Arkadaşım;
Bu görüşme formu, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimle ilgili görüşlerini araştırmak için hazırlanmıştır.*

İsim bilgisinin, analiz sürecinde değerlendirmeye alınmayacağı bu görüşmede, içtenlikle vereceğiniz cevaplar çalışmanın amacına ulaşmasına çok büyük katkıda bulunacaktır.

İlginiz ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Halit ARSLAN

- 1 Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bölüm?
- 2 Mesleki Kıdem Yılıınız?
- 3 Daha önce ne tür Hizmetiçi Eğitim kurslarına katıldınız?
- 4 Mahalli ve Merkezi Hizmetiçi Eğitim kurslarını tercih ederken öncelikleriniz nelerdir?
- 5 Bu kursu tercih etme nedeniniz nedir?
- 6 Sistem Yönetimi bilginizin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Bu kursun bilgi birikiminize ne gibi artılar getireceğini düşünüyorsunuz?

Form - 1

- 7 Hizmetiçi Eğitim Kurslarının mesleki gelişim açısından size ne tür artılar sağladığına / sağlayacağına inanıyorsunuz?
- 8 Hizmetiçi Eğitim Kurslarının kişisel gelişim açısından size ne tür faydalar sağladığına / sağlayacağına inanıyorsunuz?
- 9 Hizmetiçi Eğitim Kurslarının video konferans tekniğiyle, uzaktan eğitim olarak verilmesi konusundaki görüşleriniz nelerdir?
- 10 Hizmetiçi Eğitim Kurslarına kursiyer seçiminde nelere dikkat edilmelidir?
- 11 Hizmetiçi Eğitim ile ilgili eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK - 4. GÖRÜŞME FORMU - HİZMETİÇİ EĞİTİM SONRASI

Form - 2
<p><i>Değerli Öğretmen Arkadaşım;</i> <i>Bu görüşme formu, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin Hizmetiçi eğitimle ilgili görüşlerini araştırmak için hazırlanmıştır.</i> <i>İsim bilgisinin, analiz sürecinde değerlendirmeye alınmayacağı bu görüşmede, içtenlikle vereceğiniz cevaplar çalışmanın amacına ulaşmasına çok büyük katkıda bulunacaktır.</i> <i>İlginiz ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Halit ARSLAN</i></p>
<p>1 Kurs süresince zamanımızı nasıl değerlendirdiniz?</p>
<p>2 Eğitici konuya ne kadar hakimdi?</p>
<p>3 Kursun içeriğinde verilen konuyu ne derecede öğrendiniz?</p>
<p>4 Kurs süresince ne tür problemlerle karşılaştınız? Bunları çözüme ulaştırdınız mı?</p>

5 Kurs içeriğiyle alakalı ne tür veri ve kaynaklardan faydalandınız?

6 Kurs eğitimini başarıyla tamamladığınızı düşünüyor musunuz? Kursu tercih etme nedeniniz amacına ulaştı mı?

7 Kursta ne tür bilgi ve beceriler kazandınız?

8 Kurs sonunda almış olduğunuz eğitimin mesleki gelişim açısından size ne tür artılar sağladığını düşünüyorsunuz?

Form - 2

9 Kurs sonunda almış olduğunuz eğitimin kışisel gelişim açısından size ne tür artılar sağladığını düşünüyorsunuz?

10 Kursta almış olduğunuz eğitimi, mahalli kurs düzeyinde verebilecek konuma geldiğinizi düşünüyor musunuz?

11 Daha çok ne tür kurslar almak istersiniz? (*Bilgisayar Programcılığı, Grafik Tasarımı vb*)

12 Hizmetiçi Eğitim kurslarıyla alakalı önerileriniz nelerdir?

EK - 5. HİZMETİÇİ EĞİTİM GÖRÜŞLERİ ANKETİ

KİŞİSEL BİLGİLER

1 - Cinsiyetiniz

Erkek Kadın

2 - Yaşınız

20 - 29 30+

3 - Görev Yaptığınız Şehir

4 - Kıdem Yılı

1 - 6 Yıl 7+

5 - Üniversite Mezuniyet Düzeyiniz

Lisans Lisansüstü Eğitim

6 - Mezun Olduğunuz Fakülte

Eğitim Fakültesi Teknik Eğitim Fakültesi

7 - Mezun Olduğunuz Bölüm

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
 Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği
 Elektronik ve Bilgisayar Öğretmenliği

8 - Merkezi Hizmetçi Eğitim Kursuna Kaç Defa Katıldınız?

Katılmadım 1 - 2 Defa 3+ Defa

9 - Hangi Tür Hizmetçi Eğitime Katılmak İstersiniz?

Merkezi Hizmetçi Eğitim Mahalli Hizmetçi Eğitim Her İkisi

10 - Hangi Dönemlerde Hizmetçi Eğitime Katılmak İstersiniz?

Eğitim Öğretim Yılı İçinde Tatil Sürecinde Her İkisi

11 - Hizmetçi Eğitiminin Kim Tarafından Verilmesini İstersiniz?

Öğretmen Üniversiteden Öğretim Üyesi Alanında Uzman Kişiler Fark Etmez

12 - Hangi Formattaki Hizmetçi Eğitimlere Katılmak İstersiniz?

Yüz yüze Eğitim Uzaktan Eğitim Her İkisi

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Hizmetiçi Eğitim öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimine olanak sağlar.					
2	Hizmetiçi Eğitim mesleki açıdan kendimi geliştirmek için beni teşvik eder.					
3	Hizmetiçi Eğitim, öğretmenin öğrenme ihtiyacını karşılamak için yeterlidir.					
4	Hizmetiçi Eğitim öğretmenlerin eğitsel ihtiyaçlarına cevap <i>vermemektedir</i> .					
5	Kursları tercih ederken ihtiyacım olan konuları göz önünde bulundururum.					
6	Hizmetiçi Eğitim Kurslarında aldığım eğitimi, eğitim öğretim faaliyetlerinde etkin olarak kullanabiliyorum.					
7	Hizmetiçi Eğitim Kurslarına sadece belge almak için katılırım.					
8	Merkezi Hizmetiçi Eğitim Kurslarına yeni yerler görmek ve yeni insanlar tanımak gibi çeşitli sosyal aktiviteler için katılırım.					
9	Hizmetiçi Eğitim Kurslarında tanıştığım kursiyerlerle, kurs sonrasında da iletişim içinde olarak mesleki paylaşımlarda bulunuyorum.					
10	Merkezi kurslarda aldığım eğitimi, mahalli kurs olarak verme hakkım olduğu için tercih ederim.					
11	Mesleğimin dışındaki kurslara da katılmayı isterim (İzcilik, Satranç, Diksiyon, vb)					
12	Hizmetiçi Eğitimin öğretimi daha verimli hale getirdiğini düşünüyorum					

13	Hizmetiçi Eğitimi gereksiz bir iş olarak görüyorum.					
14	Hizmetiçi Eğitim, eğitim sistemindeki değişiklikleri takip etmeye olanak sağlar.					
15	Hizmetiçi Eğitim sayesinde eğitim ve öğretimin kalitesi artar.					
16	Hizmetiçi Eğitim lisans dönemindeki eğitimlerin tekrarı niteliğindedir.					
17	Kurslarda Eğitim ve Öğretim Teknolojilerindeki güncel bilgilere yer verilmektedir.					
18	Açılan Hizmetiçi Eğitim Kurslarının çeşit ve sayı bakımından yeterli olduğunu düşünüyorum.					
19	Hizmetiçi Eğitim Kurslarında verilen eğitimin içeriği, kursun adı ile uyumuyor.					
20	Hizmetiçi Eğitim Kurslarında kursiyer seçimi yapılırken, kursiyerlerin yeterlilikleri göz önünde bulundurulmalıdır.					
21	Hizmetiçi Eğitim sonrasında yapılan değerlendirme sınavları başarıyı ölçmektedir.					
22	Hizmetiçi Eğitimin video konferans tekniğiyle verilmesi daha verimli olur.					
23	Hizmetiçi Eğitim Kurslarını veren eğitimcilerin alanında yeterli olduğunu düşünüyorum.					
24	Hizmetiçi Eğitimde üniversitelerden yardım alınmasının faydalı olacağını düşünüyorum.					
25	Hizmetiçi Eğitim Kurslarındaki teknolojik altyapının yeterli olduğunu düşünüyorum.					
26	Merkezi kurslara başvuru yaparken eğitimin verileceği şehri ve konaklanacak yeri (Enstitü, Öğretmenevi, vs) göz önünde bulundururum.					
27	Merkezi Kurslarda ödenen konaklama ve yolluk ücretlerini yeterli buluyorum.					
28	Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri merkezi kursların verilmesi için yeterli sayıda dır					

EK - 6. BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ KURS PROGRAMLARI

YAYGIN EĞİTİM PROGRAMLARI VE FOET KODLARI

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ

FOET	PROGRAM ADI	SEVİYE	SÜRE	GENEL TOPLAM	ONAY TARİHİ	KURS TÜRÜ	FORMAT
481	Ağ İşletmeni	4	2600/1472	2560	24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
482	Web Programcısı	4	2000/1248	2336	24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
481	Veri Tabanı Programcısı	4	2320/1464	2552	24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
523	Bilgisayar Teknik Servis Elemanı	4	2040/1200	2288	24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
481	E-posta sunucu		240/112		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
481	Ağ Sistemleri ve Yönlendirme		880/552		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
481	Sunucu İşletim Sistemi		240/192		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
481	İşletim Sistemleri (Açık Kaynak)		120/96		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
481	Ağ Temelleri		280/176		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
482	Bilgisayar Kullanımı (bilgisayar işletmenliği - operatör)		240/160		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
523	Bilgisayar Sistem Kurulum Bakım Onarım ve Arıza Giderme		840/368		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
523	Bilgişim Teknolojileri Donanım		600/216		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
481	İnternet ve E-Posta Yönetimi		40/32		24.10.2008	GENEL	MODÜLER
482	Ofis Programları Kullanımı		120/88		24.10.2008	GENEL	MODÜLER
523	Bilgisayar Sistem Bakım Onarımcısı		240/152		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
481	Ağ Veri Tabanı		240/192		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
481	Görsel Programlama		320/256		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
481	Nesne Tabanlı Programlamacı		240/192		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
481	Veri Tabanı		280/184		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
482	Grafik ve Animasyon		160/128		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
482	İnternet Programcısı		200/160		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
482	Web Tasarımcısı		240/192		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
482	Web Programlamacı		160/128		24.10.2008	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
482	Temel Bilgisayar Okur-Yazarlığı		40/32		24.10.2008	GENEL	MODÜLER
482	Bilgisayarda Doküman Hazırlama		40/32		24.10.2008	GENEL	MODÜLER
481	Bilgisayar Programlama Teknikleri		200/104		25.09.2009	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
482	Animasyon Hazırlama		80/64		25.09.2009	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
482	Grafik Ve Animasyon Tabanlı Web Sayfası Hazırlama		200/160		25.09.2009	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
482	Görme Engelliler için Bilgisayar Kullanımı		560/360		02.02.2010	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER
481	Mikrodenetleyici Programcısı		640/440		18.04.2011	MESLEKİ ve TEKNİK	MODÜLER



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Halit ARSLAN	İmza	
Doğum Yeri	Andırın / Kahramanmaraş		
Doğum Tarihi	07/05/1985		
Medeni Durumu	Evli		
Öğrenim Durumu			
Derece	Okulun Adı	Yer	Yıl
İlköğretim	Tokmaklı İlkokulu	K.Maraş	1991 - 1996
Ortaöğretim	Kadriye Çalık Anadolu Lisesi	K.Maraş	1996 - 2000
Lise	Adana Fen Lisesi	Adana	2000 - 2003
Lisans	Selçuk Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Konya	2003 - 2007
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Konya	2010 - 2013
İlgi Alanları	Bilişim Teknolojileri, Grafik ve Animasyon Tasarımı, Web Tasarımı, Web Programcılığı		
İş Deneyimi	2007 - 2010 Ergezen İlköğretim Okulu Ahlat / BİTLİS 2010'dan itibaren Hasandağı Ortaokulu Merkez / AKSARAY		
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar	Doç. Dr. İsmail ŞAHİN Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi BÖTE Anabilim Dalı Başkanı		
E - Posta	arslanhalit@gmail.com		
Adres	Hasandağı Ortaokulu Merkez / AKSARAY		