



T.C. Yeditepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN HİZMETİÇİ EĞTİM SÜREÇLERİ VE
HİZMETİÇİ EĞTİM ETKİNLİKLERİNİN SINIF İÇİ PERFORMANSLARINA
ETKİSİNE İLİŞKİN ALGILARI**

Didem GÜMÜŞLÜOĞLU

(Yüksek Lisans Tezi)

İSTANBUL-2016



T.C. Yeditepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN HİZMETİÇİ EĞTİM SÜREÇLERİ VE
HİZMETİÇİ EĞTİM ETKİNLİKLERİNİN SINIF İÇİ PERFORMANSLARINA
ETKİSİNE İLİŞKİN ALGILARI**

Didem GÜMÜŞLÜOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman: Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR

İSTANBUL-2016



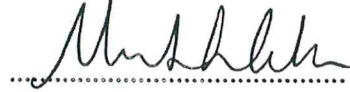
T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN HİZMETİÇİ EĞİTİM SÜREÇLERİ VE
HİZMETİÇİ EĞİTİM ETKİĞNLİKLERİNİ SINIF İÇİ PERFORMANSLARINA
ETKİSİNE İLİŞKİN ALGILARI

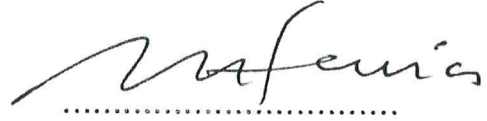
Ad-Soyad: DİDEM GÜMÜŞLÜOĞLU

ONAY:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR


.....

Üye: Prof. Dr. Müzeyyen SEVİNÇ


.....

Üye: Prof. Dr. Suat ANAR


.....

Onay Tarihi:.....28.11.2016.....

Tüm kullanım hakları

Yeditepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir. © 2016

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
TABLOLAR LİSTESİ	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	viii
ÖZGEÇMİŞ	ix
ÖNSÖZ	x
ÖZET	xii
ABSTRACT.....	xiv
KISALTMALAR VE SEMBOLLER	xvi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.2 Amaç	5
1.3 Önem	6
1.4 Sınırlılıklar	6
1.5 Sayıtlar	7
1.6 Tanımlar	7
BÖLÜM II: ALANYAZIN.....	9
2.1 Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yeterlilikleri	9
2.2 Meslek Öncesi Öğretmen Eğitimi Tarihi Gelişimi	13
2.3 Meslek Öncesi Öğretmen Eğitimi.....	15
2.4 Meslek Öncesi İngilizce Öğretmeni Eğitimi.....	15
2.5 Öğretmenlik Mesleğine Giriş.....	16
2.6 Mesleğini İcra Eden Öğretmenlerin Eğitim İhtiyacı.....	17
2.7 Hizmetiçi Eğitim.....	18
2.7.1 Hizmetiçi Eğitim Türleri	19
2.7.2 Hizmetiçi Eğitimin Örgüte ve Çalışanlara Sağladığı Yararlar.....	21
2.7.3 Hizmetiçi eğitim süreci	21
2.7.4 Etkili Bir Eğitim Programı Tasarlama ve Geliştirme.....	25

2.7.5	Türkiye’ de Hizmetiçi Eğitim Algısı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar.....	27
2.7.6	Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim	28
2.7.7	Türkiye’de MEB Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri Tarihi ve İşleyişi	31
2.7.8	Okullarda Hizmetiçi Eğitim Süreci.....	34
2.7.9	İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı ve Karşılaşılan Zorluklar	35
2.8	Performans	37
2.8.1	Performans Yönetimi ve Performans Değerlendirme	39
2.8.2	Eğitim Örgütlerinde Performans ve Performans Yönetimi.....	41
2.8.3	Öğretmen Performansını Belirleyen Unsurlar.....	42
2.9	Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen Performansına Etkisi	45
2.10	İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitiminin Performanslarına etkisi ...	46
BÖLÜM III: YÖNTEM		49
3.1	Araştırmanın Modeli	49
3.2	Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu.....	49
3.3	Veri Toplama Aracı	49
3.4	Verilerin Toplanması	51
3.5	Verilerin Çözümlemesi	52
BÖLÜM IV: BULGULAR.....		54
4.1	Anketi Cevaplayan Öğretmenlerin Bireysel Özelliklere Göre Dağılımları .	54
4.2	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreçlerine ve Eğitimin Performanslarına Etkisine Dair Algıları Boyutlarının İstatistikleri.....	58
4.3	İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinin Süreçlerine Dair Algılarına İlişkin Bulgular	60
4.4	İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarına İlişkin Bulgular	68
4.5	İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri ile Tercih Ettikleri İlk Üç Eğitim Arasında Anlamli Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular.....	75
4.6	İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri ile Tercih Ettikleri İlk Üç Eğitim Arasında Anlamli Bir İlişki Var mıdır Sorusuna Dair Bulgular	77

BÖLÜM V: SONUÇ	81
5.1 Yargı	81
5.2 Tartışma	82
5.3 Öneriler	89
KAYNAKLAR	93
EKLER	100

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1.	Seçenekler ve Sınırlar	52
Tablo 4.1.	Öğretmenlerin Cisiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	55
Tablo 4.2.	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları.....	55
Tablo 4.3.	Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımları	56
Tablo 4.4.	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Dağılımları ...	57
Tablo 4.5.	Öğretmenlerin Mezuniyet Sonrası Eğitim Durumları Değişkenine Göre Dağılımları	57
Tablo 4. 6.	İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Düzey.....	58
Tablo 4.7.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreçlerine Dair Algıları Boyutu ile İlgili Betimleyici İstatistikleri.....	58
Tablo 4.8.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algıları Boyutu ile İlgili Betimleyici İstatistikleri.....	59
Tablo 4.9.	İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Etkinlikleri Sürecine Dair Algılarının Cinsiyete Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	60
Tablo 4.10.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreci Algılarının Yaşlarına Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu	61
Tablo 4.11.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sürecine Dair Algılarının Yaşlarına Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.12.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreci Algılarının Yaşlarına Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yenilenen Betimsel İstatistik Tablosu.....	62
Tablo 4.13.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sürecine Dair Algılarının Revize Edilen Yaşlarına Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	62
Tablo 4.14.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreci Algılarının Mesleki Deneyimlerine göre anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu	63
Tablo 4.15.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sürecine Dair Algılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	64
Tablo 4.16.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreci Algılarının Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu.....	65

Tablo 4.17.	İngilizce Öğretmenlerinin HİESürecine Dair Algılarının Mezun Oldukları Okula Göre Anlamli bir Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	65
Tablo 4.18.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreci Algılarının Mezuniyet Sonrası Eğitim Değişkenine Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu.....	66
Tablo 4.19.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sürecine Dair Algılarının Mezuniyet Sonrası Eğitime Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	66
Tablo 4.20.	İngilizce Öğretmenlerinin HİESüreci Algılarının Görev Yaptıkları Düzeye Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu	67
Tablo 4.21.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sürecine Dair Algılarının Görev Yapılan Düzeye Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	67
Tablo 4.22.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE'in Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Cinsiyete Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	68
Tablo 4.23.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE'in Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Yaşlarına Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu.....	68
Tablo.4.24.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Yaşlarına Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	69
Tablo 4.25.	İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Yaşlarına Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Kruskal Wallis Sonucu	70
Tablo 4.26.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu	70
Tablo 4.27.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları.	71
Tablo 4.28.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının, Mezun Olunan Okula Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu	71
Tablo 4.29.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Mezun Olunan Okula Göre anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları.	72
Tablo 4.30.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının, Mezuniyet Sonrası Eğitim Durumlarına Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu.....	72

Tablo 4.31.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Mezuniyet Sonrası Eğitim Durumlarına Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.32.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine İlişkin Algılarının, Öğretmenlik Yapılan Düzeye Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu.....	74
Tablo 4.33.	İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine İlişkin Algılarının Öğretmenlik Yaptıkları Düzeye Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	75
Tablo 4.34.	‘Gelecekte Almak İstedığınız 3 Eğitim Nedir?’ Sorusuna Verilen Yanıtlar	76
Tablo 4.35.	İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri ve Yirmibirinci Yüzyıl Becerileri Eğitim Tercihleri İçin Ki-Kare Test Sonuçları.....	78
Tablo 4.36.	İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri ve Teknoloji Eğitim Tercihleri İçin Ki-Kare Test Sonuçları	79
Tablo 4.37.	İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri ve Materyal Geliştirme Tercihleri İçin Ki-Kare Test Sonuçları	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öğretmen Yeterlik ve Alt Yeterlilik Alanları.....	11
Şekil 2.2. Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi	22
Şekil 2.3. Eğitim Değerlendirme Süreci.....	25

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. ‘Gelecekte Almak İstedığınız 3 Eğitim Nedir?’ Sorusuna Verilen Yanıtların Yüzdesi	77
---	----

ÖZGEÇMİŞ

- 1993 Kadıköy Anadolu Lisesi mezun olma
- 1997 Boğaziçi Üniveristesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olma
- 2006 Bocconi School of Management-Politecnico Di Milano, UCI Young Talents MBA Programından mezun olma
- 2009 Yeditepe Üniversitesi, SEM İngilizce Öğretmenliği Sertifika Programından mezun olma
- 2014 Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum	Özel Sezin Okulu
E Posta	didemgumusluoglu@sezin.k12.tr
Web Sitesi	http://www.sezin.k12.tr/anasayfa/

ÖNSÖZ

Öğretmenin görevi sadece hazırlanan okul müfredatını uygulamak değildir. Öğretmen, müfredatı tanımlar, açıklar, öğrenmeyi öğrenci için kolaylaştırmak adına adapte eder ve uygular. Öğretmenin düşündüğü ve sınıfında uyguladığı her şey öğrencilerin nihai olarak ne öğrendiğini belirler. Bu nedenle öğretmenin profesyonel gelişimi çok önem taşır. Öğretmenler alan ve pedagojik bilgilerini düzenli ve sürekli olarak güncel tutmalı ve geliştirmelidirler. Teknolojiye hakim ve 21 yüzyıl becerilerine sahip olmalıdırlar. Ancak öğretmenin performansının yüksek olması için bunlar da yeterli değildir. Yeni öğrenilen bilgilerin derslerde uygulanabilmesi için gerekli olan bilgi transfer becerileri de geliştirilmelidir. Öğretmenler yaşam boyu öğrenme ve kariyer gelişim süreçleri boyunca farklı aktivitelerin ve yeniliklerin arayışında olmalıdırlar. Başka bir deyişle tecrübeleri arttıkça, kullandıkları farklı öğretim metodoloji ve tekniklerini ve uyguladıkları aktiviteleri geliştirmek yönünde çaba harcamalıdırlar.

İngilizce öğretmenleri, öğrencilerine yeni bir dilin kelimeleri, dilbilgisi ve kullanımını öğretmek yanında, hedef dilde anlamak, düşünmek ve üretmek için rehber olmalıdırlar dolayısıyla kendileri de sürekli olarak dil öğrenimi, dil bilgisi ve anlayışlarını geliştirmeli; küreselleşen dünyada İngilizce dil eğitimini bu konuda başarılı olan ülkeler seviyesinde ve her boyutuyla verebilmek amacıyla farklı İngilizce kullanımları, dil ve kimlik ilişkisi ve İngilizceyi kullanan halklar ve kültürler gibi konular hakkında da bilgi sahibi olmalıdırlar. Tüm bunları gerçekleştirebilmek için performanslarını sürekli geliştirmek durumundadırlar. Meslek hayatını sürdüren öğretmenlerin performanslarının gelişiminde en önemli etkenlerden biri hizmetiçi eğitim etkinlikleridir. Eğitim etkinlikleri sayesinde İngilizce öğretmenleri, meslek hayatları boyunca öğreten ve yol gösteren kimlikleri yanında öğrenen, dinleyen, tartışan, değerlendirme yapabilen ve sonuç olarak gelişen, daha iyi eğitimciler olabilirler. Bu nedenle İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreçleri ve eğitimin performanslarına etkisine ilişkin olumu algılara sahip olmaları önemlidir.

Bu çalışmanın yapılmasında insan kaynakları ve maddi imkanlar açısından daha avantajlı olan özel okullarda çalışan öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına ve hizmetiçi eğitim ile ilgili değişkenlik gösteren görüşlerine yönelik yapılan kişisel gözlemler etkili olmuştur. Bu araştırmada özel okullarda gerçekleştirilen hizmetiçi uygulamalarına ilişkin

İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin araştırılması ve hizmetiçi eğitimin performanslarına etkisine yönelik algıların belirlenmesi amaçlanmış, bulguların özel ve devlet okulları genelinde bir örnek oluşturabileceği düşünülmüştür.

“İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Süreçleri ve Hizmetiçi Eğitimin Performanslarına Etkisine İlişkin Algıları” konulu bu çalışma süresince desteklerini ve değerli yardımlarını eksik etmeyen tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Mustafa Çakır’a, verdikleri değerli eğitim ile bu çalışmanın hazırlanmasına zemin hazırlayan Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsündeki tüm hocalarıma, bu çalışma süresince her zaman yanımda olan Doğu Üniversitesi ve Özel Sezin Okulu’nun yönetici ve öğretmenlerine, araştırmama katılımlarıyla destek vermeyi kabul eden tüm eğitim kurumlarının yöneticilerine, değerli vakitlerini ayırarak anket sorularını içtenlikle yanıtlayan meslektaşlarıma ve sonsuz anlayış ve desteklerinden dolayı çok sevgili eşim, kızım, anne ve babama teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Didem Gümüşlüoğlu

Eylül, 2016

ÖZET

Bu araştırmada; İngilizce öğretmenlerinin özel eğitim örgütlerinde gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim süreçleri ve hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisi konusunda algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma tarama modeline uygun olarak düzenlenmiş ve aşağıda belirtilen soruların yanıtları aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinlikleri süreçlerine dair algıları cinsiyete, yaşa, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ve çalıştıkları düzeye göre manalı bir farklılık göstermekte midir?

2. İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine dair algıları cinsiyete, yaşa, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ve çalıştıkları düzeye göre manalı bir farklılık göstermekte midir?

3. İngilizce öğretmenlerinin ilk üç tercihine göre hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına ait konular nelerdir?

4. En çok tercih edilen ilk üç hizmetiçi eğitim konusuyla öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ve İzmit illerinde İngilizce eğitim veren özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında ve üniversitelerin İngilizce Hazırlık Bölümlerinde görevli 97 İngilizce öğretmeni, okutman oluşturmaktadır.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Süreçleri ve Performanslarına İlişkin Algıları’ ölçeğı kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post HOC Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testleri, Kruskal-Wallis H ve Ki- Kare Bağımsızlık Testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır: İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin süreçlerine dair algıları yaşlarına ve mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine dair algıları görev yaptıkları düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. İngilizce öğretmenlerinin ilk üç tercihine göre hizmet içi eğitim

ihtiyaçlarına ait konular sırasıyla 21.yy becerileri, teknoloji ve materyal geliştirme dir. En çok tercih edilen ilk üç eğitim olan 21.yy becerileri, teknoloji ve materyal geliştirme ile öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

ABSTRACT

The purpose of this study was to find out the perceptions of English teachers regarding in-service training processes and its impact on their in class performance. A descriptive survey model was used and the following questions were examined:

1. Do the perceptions of English teachers regarding in service training process indicate a significant variation compared to their gender, age, professional experience, the school they graduated from, their education after graduation and the level they work?
2. Do the perceptions of English teachers regarding the impacts of in service training on their in class performance indicate a significant variation compared to their gender, age, professional experience, the school they graduated from, their education after graduation and the level they work?
3. What are the first three in service training topics based on the choices of English teachers?
4. Is there a meaningful relationship between teachers' professional experience and the three most preferred in service training topics?

97 English teachers and instructors from English-medium private primary, secondary schools and universities in Istanbul and Izmit province in the 2015-2016 academic year participated this study.

The instrument used in this study is the 'English Teacher Perceptions on In-service Training, Its Processes and Its Impacts on in class Performance' scale developed by the researcher.

The data collected were analysed applying t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Post Hoc Scheffe and Tukey 's multiple comparison tests, Kruskal - Wallis H test and chi-square test of independence.

The findings of the study are the followings: The perceptions of English teachers regarding in service training process indicate a significant variation according their age and professional experience. The perceptions of English teachers on the impacts of in-service training on their in class performance indicate a significant variation according to the level in which they work. The first three in service training topics based on the choices

of English teachers are 21st century skills, technology and material development respectively. There is not any meaningful relationship between teachers' professional experience and the three most preferred in service training topics.

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

Kısaltmalar:

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
s	sayfa
a.g.e.	adı geçen eser
SPSS	Statistics for Social Sciences
vb	ve benzeri
yy	yüzyıl
HİE	Hizmetiçi eğitim
KPSS	Kamu Personel Seçme Sınavı
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Sınavı)
ÖABT	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölüm, problem ve alt problemleri, araştırmanın önemini, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin tanımları içermektedir.

1.1 Problem

Öğretmenler bir milleti oluşturan bireylerin küçük yaşlardan itibaren eğitilmelerini, içinde yaşadıkları toplumun değerleriyle harmanlanarak, o topluma kazandırılmalarını sağlamaları ve nitelikli insan gücü yetişmesine zemin oluşturmalarından ötürü eğitim sisteminin en önemli ögesidirler (Türer, 2009, akt. Işık & Çiltaş, 2010, s.54).

Öğretmenin mesleğinde başarılı olup, nitelikli öğrenciler geliştirmesinin temelinde öğrencilerinin farklılıklarını, düşünce tarzlarını, öğrenme şekillerini, güçlü ve zayıf taraflarını anlayabilme becerileri yatar. Bu beceriler, öğretmenin aldığı eğitimin ve deneyiminin ürünüdür (Bursalıoğlu, 2010, s.43). Öğretmenin eğitim ve deneyimi ise öğretmenin kendi alanıyla ilgili bilimsel, teknolojik, kültürel ve sosyal konularda uzmanlık bilgisine ve mesleki yeterliğe sahip olması anlamındadır (Şişman & Acat, 2003, akt. Işık & Çiltaş a.g.e., s.54).

İngilizce dilinin önemi, günümüzde dünya çapında ana iletişim dili olarak kullanılarak, hayatın her alanında, bilim, kültür, sanat, turizm, ticaret gibi birçok konuda farklı milletlerin ve kültürlerin iletişimini, etkileşimini ve işbirliğini sağlıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Ülkemiz de küreselleşen dünya içerisinde kendine yer edinebilmek için İngilizceye hakim ve rahatlıkla kullanabilen vatandaşlara sahip olmalıdır. Bu nedenle İngilizce öğretime verilen önem her geçen gün artmakta, çocuklarımızın çok küçük yaştan itibaren İngilizce ile tanışmaları hedeflenmektedir. İngilizce eğitim veren özel eğitim kurumlarının hepsinde ve günümüzde birçok devlet okulunda, anaokulu çağlarından itibaren temel İngilizce bilgileri aktarılmaya başlanmaktadır.

Her bir seviyedeki İngilizce öğretmeni, öğrencilerinin daha önce almış oldukları bilgiler üzerine katkılar yaparak İngilizce dil becerilerini geliştirip, dili bir üst seviyeye taşımalarını sağladıklarından dil öğretiminde önemlidirler ve belirtildiği üzere mesleki

yeterliklerinin yanında, alanlarına özel çeşitli yeterliklere de sahip olmaları gerekmektedir.

İlköğretim yıllarından başlayarak sürekli ve düzenli bir şekilde İngilizce eğitimi alan öğrencilerin, yüksek öğretim seviyesine ulaştıkları zaman, ileri düzeyde İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisine sahip olabilmeleri gerekir. Öğrencilerin bu gelişimini sağlayabilmek için, İngilizce derslerinin ihtiyaçları karşılayacak düzeyde alan bilgisine sahip İngilizce öğretmenleri tarafından verilmesi yeterli değildir. İngilizce öğretmeni alan bilgisinin yanında, dil becerilerini öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejileri uygulayarak öğrencilerine rehber olmalı; öğretmen merkezli ezberci anlatımdan çok, öğrenci merkezli, iletişime dayalı, düşünme ve sorgulamayı teşvik eden ve bu sayede dile işlevsellik sağlayan bir yaklaşımı benimsemelidir. Belirtilen yeterliğe sahip olmayan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrenciler yüksek öğretim seviyesine ulaştıklarında, İngilizce okuma veya dinleme metinlerini anlamamakta; konuşma ve yazma gibi üretime dayalı becerilerinin ise gelişmemiş olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretim kalitesini de olumsuz etkilemektedir.

Buna ek olarak, her öğrencinin dil öğrenme kapasitesi ve hızı aynı değildir. Ülkemizde uygulanan müfredat ve okutulan ders kitapları merkezi sistem ürünüdür ve bu kitapların farklı geçmişlere sahip, farklı beceri ve hatta yaş gruplarından öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına aynı anda cevap vermeleri güçtür. Bu durumda, öğrencilerin yanında etkili öğrenme için yol gösteren, onları tanıyan, bireysel ihtiyaçlarını bilen, öğrenme sürecini, ders planını ve kullandığı materyalleri bu doğrultuda düzenleyerek uygulayan bir öğretmen yoksa, İngilizce öğrenimi konusunda daha az başarılı olan öğrencilerde güvensizlik, motivasyon eksikliği ve İngilizceyi sevmeme duygusu ortaya çıkmaktadır. Arkadaşlarından daha başarılı öğrencilerde ise İngilizceye gereken önemi vermeme durumu gözlemlenmektedir. Bu nedenle, İngilizce öğretmeni, öğrencilerinin seviyelerini bilerek onlara yeni bir dil öğrenmek için izlemeleri gereken doğru çalışma yöntemleri konusunda yardımcı olmalı, sınıf içindeki çalışmalarda kendi performanslarının farkında olmalarını, sınıf dışı çalışmalarında ise kendilerine ulaşip geliştirebilecekleri hedefler koymalarını sağlamalıdır.

Dolayısıyla İngilizce öğretmenleri, İngilizce öğretme-öğrenme sürecini planlama, sınıflarında dil öğrenimini destekleyici ve öğrencilerini teşvik eden ortamlar düzenleme,

dil öğrenme ve kullanmayı kolaylaştıran ve her seviyedeki öğrenci için eğlenceli hale getiren stratejileri geliştirme ve yabancı dil öğretimine uygun yöntem ve teknikleri seçebilme açısından yetkin olmalıdırlar.

Tüm bunlara ek olarak öğrencilerin, İngilizce dilini kullanarak da aradıkları bilgiye ulaşabilme, ulaştıkları bilgiyi yorumlama, sentezleyebilme, sunma, performanslarını değerlendirebilme ve tüm bu süreçleri amacına uygun ve başarılı bir biçimde tamamladıktan sonra başkalarıyla paylaşabilme, diğer bir deyişle iletişim kurma becerilerine sahip olacak şekilde yetiştirilmeleri gerekir. Bu nedenle günümüzde bilgiye ulaşmada en çok tercih edilen yol olan teknolojiye hakim olmalıdırlar. Onları yetiştirecek kişiler olan öğretmenlerin ise belirtilen konularda çok daha yetkin olmaları gerekmektedir (Seferoğlu, 2004, s.40).

Çağımızda, İngilizce öğretmenlerinin yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak tanımlanan yaratıcı ve eleştirel düşünebilme, bilgisayar ve internet kullanabilme, takım çalışmasına yatkın olma, iletişim becerileri ve kendini bütünün bir parçası olarak görebilme, dünya vatandaşı olma, vatandaşlık bilgisi ve bilinci, güncel ve gelecekle ilgili eğitimsel paradigma ve metodolojilere aşina olma, girişimcilik ve liderlik gibi becerilere de sahip olmaları; zayıf oldukları alanlarda kendilerini geliştirmek adına eğitim almaları gereklidir.

İngilizce öğretmenleri, bu gibi yeterliklere sahip olabilmeleri için diğer branşlardaki meslektaşları gibi hizmet öncesi eğitim programlarına devam eder ve öğretmenlik görevlerine başladıktan sonra da hizmetiçi eğitimlere katılırlar. Ülkemizde meslek öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde, alan bilgisine ve öğretmenlik mesleğine dair kuramsal bilgilere, uygulamaya yönelik verilen eğitimden daha fazla yer verilmektedir. Bu nedenle İngilizce öğretmenleri mesleklerini icra etmeye başladıklarında, uygulama ile pekişen ve tecrübe gerektiren konular olan sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenme farklılıklarının algılanması ve motive edilmeleri gibi konularda bir süre zorluk çekebilmektedirler.

Değişimin sürekli olduğu çağımızda, yalnızca mesleğe yeni adım atmış öğretmenlerin değil, deneyimli öğretmenlerin de eğitime gereksinim duymaları kaçınılmazdır. Eğitim örgütlerinin çağa ayak uydurabilmeleri de ancak kendi bünyelerinde çalışan öğretmenlerinin sürekli gelişime inanıp, alanlarında gelişmeleri takip ederek eğitim almalarıyla mümkündür (Boilen, 1988; Budak, 1999, akt. Demirel & Budak, 2003, s.64).

Bu nedenlerden ötürü, eğitim örgütlerinin İngilizce öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeleri, hizmetiçi eğitim programlarına önem vermeleri, öğretmenlerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak planlamaları, uygulamaları, değerlendirmeleri ve yeniden yapılandırmaları gerekmektedir. Hizmetiçi eğitim sayesinde, öğretmen performansının artması için adım atılmış olacaktır.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim almanın gerekliliği hakkındaki görüşleri, yenilikler hakkında bilgi sahibi olma ve eğitim alanındaki güncel uygulamaları takip etme şansını elde ettikleri için genelde olumludur (Ülker, 2009, s. 54). Ancak, hizmetiçi eğitimin algılanması öğretmenler arasında değişkenlik gösterebilir. Bazı öğretmenler, sürece katılmakta isteksiz davranabilmektedirler. Bunun nedeni Öztürk ve Sancak'ın (2007, s.781-782, 790-791) belirttikleri gibi uygulanacak eğitimin altyapı eksikliği, eğitimin finansmanında karşılaşılan ve sonuç olarak eğitim kalitesine yansıyan sorunlar, hizmetiçi eğitimi düzenleyen birimden kaynaklanan eksiklikler, eğiticilerin yetersizliği, başka bir deyişle eğitimin içeriği ve bu içeriğin kim tarafından ve nasıl aktarıldığının öğretmenlerce anlamlı ve faydalı bulunmaması, eğitimin süresi, düzenlenme zamanı, yeri, sıklığı veya hizmetiçi eğitim etkinliklerini planlayıp koordine edecek bir bölümün bulunmaması olabilir.

Bunların yanı sıra, öğretmenlerin eğitim konularını ilgi çekici, faydalı veya güncel bulmamaları ya da eğitim neticesinde mevcut yetenek ve bilgilerinde kayda değer bir değişim veya gelişme olmadığına inanmaları eğitim faaliyetlerine olumsuz yaklaşımlarına neden olabilir (Baz, 2010, s. 45). Ya da, öğretmenler kendi konfor alanları olan sınıflarının dışında bulunmayı veya ders dışında artan zamanlarını eğitim faaliyetleri ile değerlendirmeyi, kısaca mesleki ve kişisel olarak gelişmek için çaba harcamayı çekici bulmamaktadırlar.

Eğitim kurumları ise öğretmen performansını öğrenci başarısının bir numaralı şartı olarak kabul ederek; verilen hizmetiçi eğitim sonrasında, bünyelerinde çalışan öğretmenlerin bu eğitimlerde öğrendikleri yeni bilgileri hemen içselleştirerek, benimsemeleri ve sınıflarında uygulamaya geçirmelerini beklemektedirler. Bu gibi eğitimlerin, öğretmen performansını arttıracığı öngörülmektedir. Ancak, hızlı değişime ayak uyduramayan bazı öğretmenler yenilikleri uygulamaktan çekindikleri için, eğitim programı içeriğinin doğruluğunu ve gerekliliğini kabul etseler de, çoğunlukla sınıflarına döndüklerinde

öğrendikleri varsayılan bilgi ve becerileri uygulamak yerine, eskiden beri yaptıkları uygulamalara dönerler. Bazı öğretmenler ise yenilik ve değişime direnç gösterdikleri için değil de, merkeziyetçi yapıdan, eğitim kurumlarındaki kaynak yetersizliğinden ya da öğrencilerinin yenilikleri uygulamada isteksizlikleri gibi nedenlerden dolayı hizmetiçi eğitimlerden edindikleri bilgi ve becerileri uygulamalarına ve performanslarına yansıtamayabilirler. Hizmetiçi eğitim konularının teorik bilgi olarak aktarılması ve öğretmenlerin konuları kavrayarak sınıflarında uygulamalarını zorlaştırmakta; aktarılan eğitim konusunun gerçek sınıf ortamında uygulama esnasında verimli olup olmayacağını öngörememeleri açısından da uygulamalı eğitimin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Sarıgöz, 2011, s. 1028). Aksi takdirde hizmetiçi eğitim etkilerinin öğretmenlerin sınıf içi performanslarına yansımaması sonucu doğabilir.

Sonuç olarak, tüm eğitim kurumlarında almış oldukları eğitimlerin gerekliliğini savunan, eğitim süreçlerine katılan, edindikleri bilgileri özel hayatlarına ve iş performanslarına yansıtan bir grup öğretmen yanında, eğitim konusunda daha muhafazakar davranarak eski öğrenilen bilgilerin daha değerli ve etkili olduğuna inanan, çevresindekilerle paylaşmasa da aldığı eğitim içeriğini yaşama geçirmeyen öğretmenler mevcuttur (Hergüner, 1995, s.300).

1.2 Amaç

Yukarıda anlatılanlar ışığında, ülkemizdeki eğitim kurumlarında çağımızda en gerekli derslerden biri olan İngilizce'yi öğretmek ile görevli öğretmenlerin hizmetiçi eğitim süreçlerine öğretmenlerin katılımı ve sonrasında aldıkları eğitim sonucunda edindikleri yeni bilgi ve becerileri sınıf içi performanslarına yansıtmaları; dolayısıyla, eğitim sonuçlarının amaçlandığı ve öngörüldüğü gibi etkili ve verimli olması hedefleniyorsa, öncelikle öğretmen perspektifinden bakılmalıdır.

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin, hizmetiçi eğitim, süreçleri ve hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine ilişkin algılarını incelemektir.

Araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

- 1) İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinlikleri süreçlerine dair algıları cinsiyete, yaşa, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ve çalıştıkları düzeye göre manalı bir farklılık göstermekte midir?
- 2) İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine dair algıları cinsiyete, yaşa, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ve çalıştıkları düzeye göre manalı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) İngilizce öğretmenlerinin ilk üç tercihlerine göre hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına ait konular nelerdir?
- 4) En çok tercih edilen ilk üç hizmetiçi eğitim konusu ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında manalı bir ilişki var mıdır?

1.3 Önem

Bu araştırmada elde edilen bulguların,

- 1) İngilizce öğretmenlerinin, hizmetiçi eğitim etkinliklerinden ne kadar faydalandıkları ve bu etkinliklerin, onların sınıf içi performanslarını ne ölçüde etkilediğine ilişkin algılarının anlaşılabilmesine yardımcı olacağı;
- 2) Özel ve devlete bağlı eğitim kurumlarının hizmetiçi program yapılandırma ve uygulama süreçlerine öğretmen görüşleri açısından yardımcı olacağı;
- 3) Özel ve devlete bağlı eğitim kurumlarında İngilizce öğretmenleri için geleceğe yönelik yapılacak hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin içeriğinin belirlenmesine yardımcı olacağı; ve
- 4) Gelecekte konu ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ve örnek olacağı öngörülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırmada elde edilen bulgular,

- 1) Araştırmanın örneklemini oluşturan İngilizce öğretmenlerinin, hizmetiçi eğitim süreçleri ve hizmetiçi eğitimin öğretmen performansına etkisine ilişkin algıları ile sınırlıdır.
- 2) Araştırmada kullanılan ölçeğin ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel metotların yeterlilikleri, örneklemini oluşturan İngilizce öğretmenlerinin araştırmaya karşı tutumları ve verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.5 Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıdaki gibidir:

- 1) Araştırmanın örneklemini oluşturan İngilizce öğretmenlerinin, araştırma ölçeğine doğru ve içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
- 2) Araştırmanın örnekleminin, araştırma evrenini temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6 Tanımlar

Eğitim Örgütü: Eğitim-öğretim faaliyetlerin gerçekleştirildiği tesislerdir. Eğitim örgütleri hizmet üretirler ve girdileri de çıktıları da insandır (Şişman,1994,s.29-31,akt.Şişman ,1995, s. 79).

Öğretmen: Öğretmen tanımı, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde yapılmaktadır. Öğretmen, eğitim ve öğretime ilişkin görevleri üstlenen uzmanlık gerektiren mesleği yerine getiren kişidir. Öğretmen öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak, geliştirmek, desteklemek amacıyla eğitim kurumları içinde veya dışında, öğrenciye uygun eğitim ortamları ve uygulamaları planlamaktan ve hayata geçirmekten sorumlu kişidir (Sönmez, Bircan, Karakütük, Tezcan, Senemoğlu ve diğerleri, 2014, s.19).

İngilizce Öğretmeni: Anadili İngilizce olmayan kimselere, İngilizce konuşulan ülkelerde ikinci dil olarak veya yaşadıkları İngilizce konuşulmayan ülkelerde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi veren öğretmendir.

Hizmetiçi eğitim: Özel ve devlet kurumlarında mesleklerini belli bir ücret karşılığında icra eden çalışanlara, görevleri gereği sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması amaçlı düzenlenen eğitim faaliyetleridir (Taymaz, 1981, s.4).

Performans: Çalışanın, iş tanımı dahilindeki sorumluluklarını ve görevlerini daha önce belirlenmiş kriterler ve değerler doğrultusunda yerine getirmek için yaptıklarının tümüdür.

Performans değerlendirme: Bir yöneticinin, çalışanın performansını daha önce belirlenmiş kriterler ve değerler doğrultusunda izleyip, ölçtüğü ve karşılaştırma yoluyla değerlendirdiği süreçtir.

Öğretmen performans değerlendirme süreci: Öğretmenlerin performanslarını belirlemek ve bunun sonucunda mesleki gelişimlerini sağlamak amaçlı yürütülen ölçme ve değerlendirme sürecidir (Demirbaş, Eroğlu, 2001, s.7).

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1 Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmenlik, en kutsal mesleklerden biri olarak kabul edilmekte ve milletleri oluşturan bireylerin yetişmesinde en büyük rolü üstlendiği için de diğer tüm mesleklerden farklı konumda olduğu değerlendirilmektedir.

13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu, öğretmenlik mesleğini “Devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.” olarak tarif etmektedir (Akyüz, 2008, akt. Güven, s.13). Öğretmenlik mesleği, devletin sağlamakla yükümlü olduğu eğitim ve öğretim faaliyetlerini sağlamanın yanında, bu faaliyetlerin yönetimi görevini de kapsar. Bu nedenlerden ötürü de uzmanlık gerektirir.

Yapılan işin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi için bazı koşulları karşılaması gerekmektedir. Öncelikle, işin bilgi temelli uzmanlığının akademik çalışma sonucu kazanılması, çalışılan kurumların işin uygulama ölçütlerini belirlemesi, işin yerine getirilmesi esnasında düzenli ve sürekli değerlendirme ve iyileştirme gereklidir. Bunun yanında, profesyonel meslek sahibi kişi, belirli sınırlar içinde özgürdür ve yaptığı işten kazanç ve toplumsal statü elde eder (Tobias & Baffert; 2010, akt. Karaca, 2015, s.33). Öğretmenlik, bu tanımın bütün şartlarını karşılayan profesyonel bir meslektir.

Çağdaş öğretmenin sahip olması gerekli bazı nitelikler vardır ve bu niteliklerin geliştirilmesi yönünde öğretmen eğitimi üstlenmiş üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı ortak çalışmalar yürütmüşlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi 1999 tarihli “Çağdaş Öğretmen Profili” çalışmasında, Çağdaş Öğretmeni şöyle tanımlamaktadır:

- a) "Kendi konu alanına hakim,
- b) Öğrenciyi tanıma becerisine sahip,
- c) Ders etkinliklerini planlayabilen,
- d) Öğreteceği konunun özelliğine göre öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen,

- e) Öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurabilen, öğrenme ortamını öğrencilerin ve konuların özelliklerine uygun hale getirebilen, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilen,
- f) Mesleki gelişmede çağdaş öğretmen sorumluluklarını ve özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelik ve tüzükleri, bilgi toplumu içindeki yerini ve önemini bilen kişilerdir.
- Çağdaş öğretmen ayrıca;
- g) Sosyal ve çevresel boyutla ilgili olarak sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin hazırlanmasında etkin rol almalı, okul ve diğer kurumlar arasında koordinasyonu sağlamalı ve eğitim sistemindeki aksaklıkları belirleyerek çözüm yolları önerebilmelidir.
- h) Çağdaş öğretmen giyim kuşamına dikkat etmeli, yeni fikirler üretebilmeli ön yargılı olmamalı, kendini sürekli geliştirmeli, mesleğini ve çocukları sevmelidir.
- i) 21. yüzyılın çağdaş öğretmeni demokratik değerlere ve insan haklarına saygılı olmalıdır (499-500). "

Gelişmiş toplumları oluşturan ve onları daha da kalkındırabilecek, iyi eğitilmiş ve modern bireylerin artması ancak onları yetiştiren öğretmenlerin yüksek nitelik ve yeterliklere sahip olmaları neticesinde mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin meslek öncesi eğitim gördükleri okul ve fakültelerden başlayarak bazı yeterliklere sahip olacak şekilde eğitilmeleri gereklidir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken öğretmen yeterlilikleri, Milli Eğitim Bakanlığınca 6 ana ve 31 alt yeterlilik olacak şekilde saptanmıştır:

Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler Şekil 2.1’ de sıralanmıştır (MEB, 2009, Öğretmen Yeterlikleri Kitapçığı):

Şekil 2.1. Öğretmen Yeterlik ve Alt Yeterlilik Alanları

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

A4- Öz Değerlendirme Yapma

A5- Kişisel Gelişimi Sağlama

A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama

A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama

A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B- Öğrenciyi Tanıma

B1- Gelişim Özelliklerini

B2- İlgisi ve İhtiyaçları Dikkate Alma

B3- Öğrenciye Değer Verme

B4- Öğrenciye Rehberlik Etmek

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

C1- Dersi Planlama

C2- Materyal Hazırlama

C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

C4- Ders Dışı Etkinlikleri

C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

C6- Zaman Yönetimi

C7- Davranış Yönetimi

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama

D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

E1- Çevreyi Tanıma

E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma

E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme

E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama

F- Program ve İçerik Bilgisi

F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri

F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

F3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme

Yeterlik grupları ve alt başlıkların hemen hepsinin öğretmenin kişisel ve mesleki açıdan gelişebilmesi ve kendini geliştirmeye dair her türlü olanağı değerlendirmesine bağlı olduğu ve bu amaçla öğretmenlerin bilgi temellerini sürekli olarak geliştirmeleri gerekliliği anlaşılmaktadır.

Bilgi temeli ifadesi, Schulman (1987, akt.Güven, 2010, s.14) tarafından yedi kategoriye ayrılmıştır. Bunlar içerik, genel pedagojik, öğretim programı, öğrenci özellikleri, eğitim sistemi bilgileri, eğitim hedefleri, değerleri, tarihi ve felsefesi olarak sıralanır.

2.2 Meslek Öncesi Öğretmen Eğitimi Tarihi Gelişimi

Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilip, öğretmen olacak kişilerin belirli bir eğitim almaları fikri Batı Avrupa’da 17. yüzyılda ortaya çıkana kadar öğretmenlik din ile birlikte anılmış, bu görevi din adamları üstlenmişlerdir (Yüksel, 2012, akt. Yıldırım & Vural, 2014, s.74). 1684-1685 tarihinde Fransa’da bulunan Reims şehrinde öğretim vermeye başlayan öğretmen okulunun, ilk resmi eğitim veren öğretmen okulu olduğu kabul edilmektedir. Bunu takiben Avrupa’nın diğer ülkelerinde de çoğunlukla kişisel çabalarla okullar açılmış ve zaman içinde devlet okullarının sayısı fazlalaşmıştır (Yüksel, 2011, akt. Yıldırım & Vural, 2014, s.74).

Türk tarihinde de Avrupa’da olan uygulamaya benzer bir şekilde din adamları tarafından yürütülen ve usta çırak ilişkisine dayalı bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Eğitim alanında yenileşme çabaları ancak Osmanlı Devletinin batı devletleri karşısında gerilemeye başladığı zamanlarda başlamış; gerileme sebeplerinin askeri olduğu düşünülerek, uzman asker kadrosu oluşturmak amacıyla askeri okullar, bu okullara öğrenci yetiştirmek amacıyla rüştiyeler ve rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla da Darülmualimin-i Rüşti okulları kurulmuştur (Üstüner, 2004, akt. Akdemir, 2013, s.17). 1868 yılında İstanbul’da açılan ve sadece erkek öğrencilerin öğrenim gördüğü Darülmualimîn-i Sıbyan, adından da anlaşılacağı gibi sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla açılmış; ve bunu takiben 1870 yılında kız öğrencilere eğitim veren öğretmen okulu, Darülmualimat, eğitime başlamıştır (Akyüz, 2006,s.41-42).

Cumhuriyetin ilanından sonra okuryazarlık oranının artırılması hedeflendiğinden, başta başöğretmen Atatürk olduğu halde eğitime yüksek önem verilmiştir. Darülmualiminler, Erkek Muallim Mektebi, Muallimatlar ise Kız Muallim Mektebi olarak eğitim vermeye başlamışlardır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretmen okullarına, ilkokul veya ortaokulu bitiren öğrenciler kabul edilmiştir (Akdemir, 2013, s.17). Ayrıca lisans ve lisansüstü eğitim almak amacıyla Batı Avrupa’ya gönderilen ve döndüklerinde Milli Eğitim Bakanlığında görev alarak Türk eğitim politikasının gelişimini etkileyen çok sayıda öğrenci de olmuştur (Yüksel,2012, akt. Akdemir, s.76). Yurt dışında eğitim almış öğretmenlerin bir bölümü, öğretmen yetiştiren okullarda çalışarak ve öğretmen eğitimi ve öğretmenlik mesleğinin gelişmesine katkıda bulunmuşlardır (Yüksel, 2012, s.38).

Zamanın Milli Eğitim Bakanlığı olan Maarif Vekaleti, John Dewey’i Türkiye’ye davet etmiş ve Dewey’in rapor ve önerisinin ardından ”Köy Muallim Mektepleri” açılmıştır. Bu okullar, köylerde ve şehirlerde yaşayan çocukların yetiştirilmelerinde farklı metotlar uygulanmasının gerekmediği ve öğretmen okullarının yeniden düzenlenmesiyle köylerde çalışacak öğretmenlerin eğitilebileceği görüşü (Öztürk, 1996 akt. Yıldırım & Vural, 2014, s.75) ile kapatılmış olsalar da, 1940 yılında açılan Köy Enstitüleri’nin temelini oluşturmuşlardır. Nitelikli ve başarılı birçok öğretmen yetiştiren ve köylülerin eğitimi ve köylerin kalkınmasında da büyük önemi olan Köy Enstitüleri, 1954 yılında tamamen kapatılarak öğretmen eğitimi, İlköğretmen Okulları adı altında tek çatıda toplanan kurumlarla sağlanmıştır. Bu sayede, köy ve şehirlerde öğretmen yetiştirmenin tek kaynaktan yapılması gerçekleşmiştir (Akdemir, 2013, s.18).

Öğretmen ihtiyacı cumhuriyetin ilk yıllarında köylerde ve özellikle ilkokul düzeyinde iken, 1950’li yıllardan 1970’li yıllara doğru ortaokul ve liselerde daha çok hissedilmeye başlanmıştır (Özoğlu, 2010, akt. Akdemir, a.g.e., s.19). Bu tarihten sonra, yedek subayların öğretmenlik yapması, “Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi” aracılığıyla mektupla öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme, gece öğretimi gibi çeşitli uygulamalarla sayıları 120 bin civarında öğretmen yetiştirilmiştir (Dursunoğlu, 2003, s.64-67). Ancak bu eğitimler, çok kısa sürelerde ve hızlandırılmış olarak verilmiş olduğundan, netice olarak alanında yetkin ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesi mümkün olamamıştır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 1982 Anayasası ile kurulmuştur. Bu tarihten sonra eğitim enstitüleri üniversitelere bağlanarak dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülmüş; verilen eğitimin standart hale getirilmesine çalışılmıştır (Akdemir, 2013, s.19).

YÖK’ün 2010 yılında yaptığı yeni bir düzenlemeyle, eğitim fakülteleri mezunları yanında fen edebiyat fakültelerinden mezun olup, pedagojik formasyon eğitimlerini tamamlamış öğrenciler de öğretmenlik yapma hakkını kazanmışlardır (Özoğlu, 2010, akt. Yıldırım & Vural, 2014, s.78). Ancak, pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olmaya hak kazanan üniversitelerin fen edebiyat fakültelerinden mezun eğitimcilerin mesleki bilgilerinin ve uygulamaya yönelik eğitimlerinin, alan bilgilerine göre daha zayıf kaldığı düşünülmüş ve kendilerine verilen hak sayesinde icra ettikleri mesleklerinde yeterlilikleri tartışma konusu olmuştur.

Öte yandan, aynı bakış açısıyla yaklaşıldığında, eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenlerin, alan bilgilerinin meslek bilgilerine göre daha daha zayıf olduğu ve bu öğretmenlerin, alan bilgisi yanında öğretmen yeterlilikleri kapsamında hedeflenen teknolojik bilgi ve 21. yüzyıl becerilerine yetkinlik seviyesinde sahip olacak şekilde eğitilmedikleri de düşünülmektedir.

2.3 Meslek Öncesi Öğretmen Eğitimi

Öğretmen eğitiminin, adaylarının yükseköğrenim kurumlarında öğretmenlik eğitimi almalarıyla başladığı kabul edilse de, gerçekte öğretmen adayları eğitim hayatları boyunca karşılarına çıkan öğretmenlerini gözlemleyerek, iyi bir öğretmenin nasıl olması ya da olmaması gerektiği konusunda fikir sahibi olurlar ve bu mevcut görüşleri aldıkları fakülte eğitimine temel oluşturarak, öğretmenlikleri esnasında uygulayacakları yöntemleri ve takınacakları tutumları belirlemelerinde etkin bir rol oynar (Baki & Gökçek, 2007, akt. Işık, Çiltaş, Baş ,a.g.e s.54).

Öğretmenlerin meslek öncesi eğitimleri esnasında tecrübe kazanmalarında okul fakülte işbirliği önemli bir rol oynamaktadır. 1998–1999 akademik yılından bu yana ülkemizde eğitim fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin okullarda tecrübe kazanmaları amacıyla işbirlikleri yapılarak adaylar düzenli ve sistemli şekilde gözlemlenip, performansları değerlendirilmektedir (Başkan, 2001, s.22-24). 2006–2007 akademik yılında müfredata eklenen ‘Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması’, ‘Topluma Hizmet Uygulamaları’ ve ‘Özel Eğitim’ dersleri sayesinde adayların eğitimini aldıkları alan ve mesleki bilgilerini pratik ile pekiştirmeleri amaçlanmıştır.

2.4 Meslek Öncesi İngilizce Öğretmeni Eğitimi

İngilizce öğretmenliği eğitimi veren fakültelerin en temel hedefi, öğretmen adaylarını alanlarındaki en yeni bilgi ve yaklaşımlarla donatmaktır. Ancak, sınıf ortamında edinilen deneyim de teorik bilgi kadar önemlidir. Bu nedenle, İngilizce öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitimleri esnasında aldıkları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmenliği sınıf ortamında tecrübe edebilmeye imkan sağladıkları için çok önemlidirler.

Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede başarılı ülkelerin seviyesine ulaşabilmek için öğretmenlik eğitimi alan adayların aşağıdaki kazanımlara sahip olmaları gereklidir (Genç, 2016, s.14):

- 1) " Öğretilen dilde yeterlilik
- 2) Yabancı dil edinimi ve gelişimi hakkındaki teorileri ve araştırmaları anlamak ve uygulamak,
- 3) Yabancı dil öğretiminde kültürün yerini ve rolünü anlamak, kültürlerarası iletişimle ilgili temel prensipleri ve teorileri bilmek ve uygulamak,
- 4) İçinde bulunduğu ortamı ve öğrencileri dikkate alarak dil bilgisini ve becerilerini kazandırmak için sınıf içi öğretimi planlamak ve uygulamak,
- 5) Teknolojiyi ve başka kaynakları dil öğretimi için etkili bir şekilde kullanmak,
- 6) Çeşitli değerlendirme teorileri ve yöntemlerini bilmek, ve dil öğretimini iyileştirmek amacıyla kullanmak,
- 7) Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanındaki araştırmaları ve yenilikleri takip ederek kişisel ve mesleki gelişimi sürdürebilmek,
- 8) Mesleki gelişim fırsatlarından yararlanmak,
- 9) Araştırarak öğretmeyi benimsemek,
- 10) Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde teori ve pratiğin dengelenmesi. "

2.5 Öğretmenlik Mesleğine Giriş

Ülkemizde öğretmenlik mesleğini devlet eğitim kurumlarında icra etmek isteyen öğretmenlere yönelik sınav uygulaması 1985 yılında başlamış ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) 2002 yılında uygulamaya konmuştur. Ancak KPSS, öğretmen adaylarının eğitim bilimleri bilgileri ve genel kültürleri ile yeteneklerini ölçmeyi amaçlayan çoktan seçmeli bir sınav olup, öğretmen adaylarının öğretecekleri alan bilgisini sağlıklı olarak ölçmemesi ve uygulamaya dair herhangi bir ölçüt içermeyerek teorik düzeyde kalması nedeniyle eleştirilere hedef olmaktadır (Eraslan, 2006 akt. Güven ,2010, s.16). 2013 yılından beri Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) adı altında bir başka sınav daha uygulanmaktadır. Öğretmen adaylarının alan bilgilerini ölçmede önemli olan bu sınav ise

adayların mesleki yeterliliklerini, teknolojiyi ne ölçüde kullandıklarını ve 21 .yüzyıl becerilerinin mesleklerini icra etmek için yeterli olup olmadığını ölçmediğinden, öğretmen yeterliklerini belirlemede yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının var olan sınavlar neticesinde atamaları yapıldıktan sonra da mevcut eksiklerini kapatmaları ve mesleki gelişimlerini kariyerleri boyunca sürdürebilmeleri için hizmetiçi eğitim gerekmektedir.

2.6 Mesleğini İcra Eden Öğretmenlerin Eğitim İhtiyacı

Örgütlerde eğitim, çalışanları yaptıkları işin gereklerini en iyi şekilde yerine getirmeleri için sahip olmaları gerekli bilgi, beceri ve davranış alanlarındaki yetkinliklerin öğrenilmesinin kolaylaştırılması için örgüt tarafından düzenlenen etkinlikler olarak tanımlanabilir (Noe, 2009 akt. Çetin, Arslan, Dinç, 2014, s.81). Günümüz şartlarında örgütler, yoğun rekabet koşullarında var olmak ve diğer örgütler arasında başarı kazanabilmek için bilgi birikimi olan, yetenekli, yüksek motivasyonla çalışan ve kendi amaçlarıyla çalıştığı örgütün amaçlarını ortak noktada buluşturup, uzun dönem hedeflere odaklanabilen çalışanlara sahip olmayı hedeflerken, çalışanlar da benzer bir şekilde, kendilerine değer veren, gelişimlerine destek olan ve kariyer imkanları sunan örgütlerde çalışmayı tercih etmektedirler.

Eğitim örgütlerinde de durum benzerdir. Öğretmenler, mesleklerini icra etmeye başladıktan sonra, bilgi ve becerilerini arttırmalarına destek ve yardım olacak, profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacak eğitim kurumlarında çalışmayı tercih ederler. Arzu edilen bu destek ve katkı, verilecek eğitim sayesinde gerçekleşebilir. Eğitim kurumlarının en önemli sermayeleri, nitelikli öğretmenleri ve onların gösterdiği yüksek performans olduğu için, bu örgütlerin yaptığı en önemli yatırımlardan biri, öğretmene verilen eğitimidir (Tabancalı, 2014, s.145).

Öğretmenler mesleklerini icra etmeye başladıkları zaman birçok konuda yeterli tecrübeye sahip değildirler. Pratik eksikliği ve tecrübesizliklerinden ötürü bildiklerini sınıf ortamında uygulamada problem yaşamakta ve bununla birlikte çalıştıkları örgütün taleplerine, yenilik ve değişimlere açık ve adapte olmakta güçlük çekmektedirler. Örneğin, kısa zaman öncesine kadar öğrenci merkezli eğitim ya da biliş ötesi (metacognition) stratejilerinden pek söz edilmezken, bu gün bu kavramların çokça

kullanılması, öğretmenlerin bilgi dağarcıklarını geliştirmeleri ve geleneksel öğretmen rolünün çok ötesinde performans göstermelerini zorunlu kılmaktadır. Değişen toplumsal yapı ve yeni eğilimler hem eğitim örgütlerinin hem de öğrenci ve velilerin öğretmenden beklentilerini etkilemektedir. Tüm bu beklentileri karşılamak için öğretmenler mevcut bilgi, beceri ve görüşlerini geliştirmek durumundadırlar (Avcı, 1990, akt. Demirel, Budak, 2003, s,64).

Mesleklerinde çok tecrübeli öğretmenler de yüksek performans gösterebilmek ve değişime ayak uydurabilmek için eğitime ihtiyaç duyarlar. Yüksek performans göstermek, öğretmenin objektif olarak kendini değerlendirebilme yeteneğine sahip olması, bunun neticesinde öğretmenlik uygulama, metot ve bilgilerini düzenli ve sürekli olarak güncelleyip, geliştirmesi, gönüllü olarak kendini geliştirme yolları araması, sınıf dışında da meslektaşlarıyla paylaşımda olarak kaliteli iş ortaya çıkarmak adına çalışması olarak tanımlanabilir. Tüm bunların gerçekleşmesi ancak eğitimin merkeze alınmasıyla mümkündür.

Yukarıda belirtilene ek olarak, bilgi üretme ve kullanabilme becerileri gelişmiş yani kendini yeni bilgilerle donatmayı becerebilen öğretmenlerin yüksek performans gösterebildiği günümüzde, eğitim kurumlarının başarılı olarak varlıklarını sürdürebilmeleri için deneyimli ve deneyimsiz, tüm öğretmenlerini eğitim ve geliştirme faaliyetleriyle desteklemeleri ve eğitime yatırım yapmaları bir gereklilik haline almıştır.

Sonuç olarak, günümüzde öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce almış oldukları eğitim ne kadar nitelikli olursa olsun, yeterli görülmemekte; bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmaları ve performanslarını istenilen düzeyde tutabilmeleri için sürekli eğitime tabi tutulup, gelişim göstermeleri gerekmektedir.

2.7 Hizmetiçi Eğitim

Meslek hayatına adım atan kişi, mesleğinin gereklerini yerine getirmek yanında sürekli gelişim göstermek zorundadır aksi takdirde rekabet koşullarına uyum sağlamakta başarısız olur (Maaske, 1956, akt. Kanlı 2001, s.18). Meslekte ilerlemek, diğer çalışanlardan düşük performans göstermemek, gelişmelerin gerisinde kalmamak ve benzeri nedenlerden ötürü sürekli eğitime ihtiyaç duyar (Taymaz, 1997, akt. Altay, Özen & Karabacak, 2007, s.29). Çünkü meslek öncesi eğitimden edindiği bilgiler yüksek

performansla çalışması için ihtiyacı olan becerileri, çalıştığı kurumun kendinden beklentilerini karşılamamaktadır; dolayısıyla hizmet içi eğitim alması kaçınılmazdır. Bu sayede kendini mesleğinin gereklerine göre yetiştirebilecektir (Pehlivan,1997, akt. Öztürk ve Sancak, 2007, s.763). Bu açıklamadan yola çıkarak hizmetiçi eğitim, örgütler tarafından çalışanlarda bireysel ve kurumları yararına olumlu davranış değişikliklerine yol açmak amacıyla düzenlenen eğitim faaliyetleridir tanımlaması yapılabilir.

Hizmetiçi eğitim çok boyutlu bir aktivitedir. Örgütte çalışanların, yaptıkları işin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları edinmelerini dolayısıyla örgütteki denetim faaliyetlerinin yoğunluğunun azalmasını; iş kazaları ve hata oranlarını düşürerek, kaynak, malzeme ve ham madde israfının önlenmesini ve insan kaynağının yenilik ve gelişmelere uyumunu sağlamayı hedeflemesi açısından ekonomik bir boyuta sahiptir (Kayrak, 2000, s.169).

Bununla birlikte çalışanların motive edilmesi, güven duygularının geliştirilmesi, bilgi ve yeteneklerini arttırarak, yükselme imkanı sağlaması, işbirliği ve yardımlaşmanın özendirilmesi, moral ve motivasyonun arttırılması, dinamizm, esneklik, saygınlık hedeflemesi, yapılan işle ilgili gelişme ve yeniliklere adapte olunması ve iş geliştirme konularında ilerleme sağlanması açısından bireysel ve toplumsal boyutlara sahiptir. Hizmetiçi eğitim yöneticiler için de çalışanlarının mevcut bilgileri, yapabildikleri, güçlü ve zayıf yanları hakkında somut bilgi vermesi açısından da çok önemlidir (Tutum, 1979 akt. Yılmaz, Düğenci, 2010, s,69).

Hizmetiçi eğitim, günümüzde sadece ihtiyaç anında başvurulmuş eğitim aktiviteleri olarak değil, yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci olarak algılanmaktadır. Örgütler, yaşam boyu öğrenme ve hizmetiçi eğitim kavramlarını kurumsal ve bireysel açıdan özümseyerek, uygulayabildikleri ölçüde başarılıdırlar. Bu nedenle, hizmetiçi eğitim programlarına önem verilmelidir.

2.7.1 Hizmetiçi Eğitim Türleri

Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin başarılı olabilmesi için çalışanların ihtiyaçlarına göre belirlenerek uygulanmaları gerekir. Bu eğitim faaliyetleri, iş başında eğitim ve iş dışında eğitim olarak iki başlık altında toplanabilir.

İş başında eğitim, gerçek bir iş yerinde ve gerçek araç gereçler, işlem ve süreçlerle yapılır ve eğitim ile üretimin bütünleşmesini hedefler. İş başında eğitim, işletmede çalışmaya başlayan ya da yaptığı işi veya bölümünü değiştiren çalışanın, yeni işinde bilgi ve beceri açısından kendisinden daha tecrübeli ve kıdemli bir çalışanın yanında yetiştirildiği gözetimci nezaretinde eğitim; çalışana genel çalışma ortamını, iş arkadaşlarını tanıtarak, yapacağı işin detaylarını gösteren işe ve uyum sağlama amaçlı oryantasyon eğitimi; çalışanın planlı bir şekilde değişik işlerde çalıştırılarak, diğer konularda da tecrübe sahibi olmasını amaçlayan rotasyon yoluyla eğitim; çalışanın yetki devriyle deneyim kazanmasını sağlayan yetki devri yoluyla eğitim; çalışanlara işin amacına ve işleyişine ait bilgileri vermek ve işle ilgili pratik bilgileri sağlamak amaçlı uygulanan monitör aracılığıyla eğitim; çalışanlara belli bir tasarımın ve proje tamamlanması sorumluluğunun verildiği proje çalışmaları; çalışanlara sorumlu oldukları işi öğretme, çalışma ortamlarını, çalışma koşullarını tanıtarak, yeteneklerini geliştirme olanağı veren staj yoluyla eğitim alt başlıklarına ayrılabilir (Öztürk, Sancak, 2007, s.769-773).

İş dışında eğitim, genellikle yönetim alanında danışmanlık yapan firmalar ya da üniversitelerin ilgili bölümlerince yürütülür. İş dışında eğitimin, iş başında eğitimden farkı, çalışanın eğitim süresince, çalışma ortamının uzağında sadece aldığı eğitime odaklanarak, ilgisinin bölünmemesinin sağlanmasıdır (Öztürk, Sancak, a.g.e. s, 771-773).

Dersler ve ders ve uygulamanın bir arada olduğu kurs ve uygulamalı eğitimler (workshop), enstitüler, seminer ve konferanslar, bir yönetici başkanlığında 3-5 kişilik grubun belirli bir konuyu tartıştıkları paneller, sayıları 2 ile 4 arasında değişen konuşmacıların kendilerine verilen süreler içinde bir konu hakkında görüş bildirerek tartıştıkları sempozyumlar, dinleyicilerin de görüşleriyle katılabildikleri forumlar, personel toplantıları, komisyon çalışmaları, mesleki okuma, mesleki kurum çalışmaları, çalışanların öğrenmiş oldukları konuları uygulamaya aktarmayı amaçlayan örnek olay anlatımı, becerileri artırmayı amaçlayan kültürel deneyimler, bireysel konferanslar, ziyaretler, gösteriler, geziler, seyahatler, kamplar, simülasyonlar, araştırmalar, mesleki yazılar, ve kurum organizasyonları (Ryan, 1987 akt. Kanlı 2011, s.8) iş dışında hizmet içi eğitim uygulamalarına örnek olarak verilebilirler.

2.7.2 Hizmetiçi Eğitimin Örgüte ve Çalışanlara Sağladığı Yararlar

Ruel (2001, akt. Çetin, Arslan, Dinç, a.g.e., s.83-84) hizmetiçi eğitimin gerek örgüt gerekse çalışanlar açısından sağladığı yararları şöyle sıralar:

" İşletme açısından;

- a) Verimliliği arttırır ve verimlilik bilincini yükseltir.
- b) Personelin bilgi, beceri ve yetenek düzeyini arttırır.
- c) İşçi-işveren ilişkilerini geliştirir.
- d) Örgütsel politikaların benimsenmesini ve tam olarak uygulanmasını sağlar.
- e) Üretim, yönetim ve personel maliyetlerini düşürür.
- f) Personelin değişime olan direncini azaltır.
- g) Örgütün karar verme ve sorun çözme yeteneğini arttırır.
- h) Örgüt içi iletişimi güçlendirir. Makine ve teçhizatın bakım masraflarını düşürür.

Personel açısından;

- a) Kendine güven ve başarıma duygusunu geliştirir.
- b) İletişim yeteneğini ve önderlik bilgisini arttırır.
- c) İş tatminini yükseltir.
- d) Kişisel amaçların gerçekleşmesini sağlar.
- e) Kişisel gereksinimlerin tatminini sağlar.
- f) Yeni sorumluluklar alma korkusunu giderir. "

2.7.3 Hizmetiçi eğitim süreci

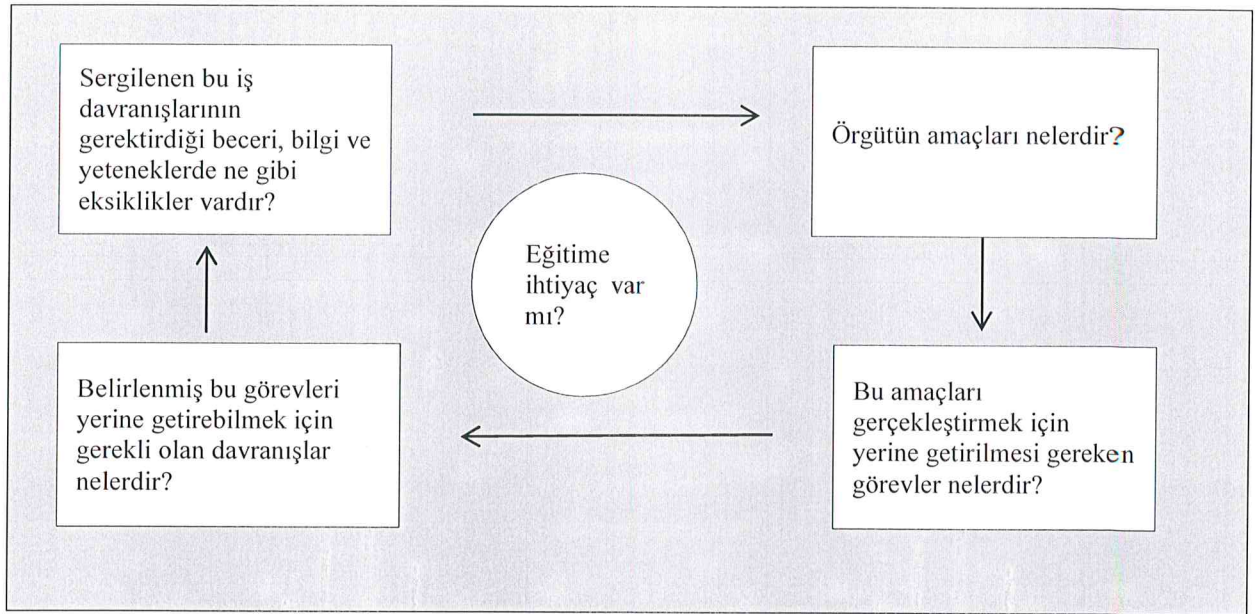
Organizasyonlarda eğitim, ana hatlarıyla üç aşamadan oluşan bir süreçtir. Bu aşamalar, ihtiyaç belirleme ve ön değerlendirme aşaması; eğitim programının oluşturulması ve yönetilmesi aşaması; sonuçların uygulamaya aktarılması ve değerlendirilmesi aşaması olarak adlandırılırlar (Barutçugil, 2004, s.305).

Hizmetiçi eğitimin öngörülen faydaları sağlayabilmesi için eğitimin yapılandırılması aşamasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Öncelikle çalışanların verimini düşüren, çalışanın kendinden ve örgütten kaynaklanan nedenler objektif bir şekilde belirlenmeli ve verimin artırılabilmesi için verilebilecek eğitim hakkında karar verilmelidir. Eğitimin başarılı sonuçlar doğurması hedefleniyorsa kurumun ve bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesi için hizmetiçi eğitim sürecinin temelini oluşturan analiz çalışmalarının yapılması gereklidir (Gökdere ve Çepni, 2005, s.214-215). İhtiyaç analizi, örgütsel ya da bireysel performanstaki eksiklerin tanımlanması yani mevcut performansla olması arzu edilen performans arasındaki farkın belirlenmesiyle ilgilidir (Çetin, Arslan, Dinç, a.g.e., s:89).

İhtiyaç belirleme süreci örgütsel ihtiyaç ve hedeflere odaklanan, belirli bir stratejik plan çerçevesinde çalışanların yeni iş süreçlerine uyum sağlayabilmelerine dair hedefler tespit edilerek yapılan organizasyonel analiz; çalışanların yaptıkları işe dair bilgi ve becerileri belirlenerek, hangilerinin eğitim ihtiyacı duyduklarının belirlendiği kişi analizi ve yapılan işe özgü bilgilerin detaylandırıldığı görev analizi şeklinde yapılabilir (Çetin, Arslan, Dinç, a.g.e., s:91). Buna örnek olarak, bir İngilizce öğretmenin İngilizce yazma becerisini öğrencilerine nasıl öğreteceği ve ortaya çıkan ürünün nasıl değerlendireceğini bilmesi verilebilir.

Bu aşamada, kurumların üst yöneticilerinin görüş ve tutumları yanında, kayıt ve raporların incelenmesi, çalışanlarla anket, gözlem ve görüşme yapılması, toplantılar düzenlenmesi, odak grupları, kapalı ve açık uçlu sorular sorulması, test uygulanması veya konularında uzman kişilerle görüşme gibi bilimsel yöntemler kullanılması gereklidir.

Şekil 2.2. Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi



Kaynak: David A. DeCenzo, Stephen P. Robbins, Fundamentals of Human Resources Management, 8. Baskı, USA: John Wiley & Sons Inc.,2005, s.2004 akt. Çetin,Arslan, Dinç, 2014, s.89

İhtiyaç analizlerinden çıkan sonuçlara göre, hizmetiçi eğitim etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarına geçilmelidir (Pehlivan, 1997, s.113-114). Bütün eğitsel faaliyetler neticesinde ulaşılması hedeflenen belirli amaçlar vardır. Eğitim faaliyetleri bu amaçlara ulaşmak için planlanır ve uygulanır. Eğitim planlaması yapılırken aşağıdaki unsurlar dikkate alınmalıdır (Aytun, Atilla, 1991 akt. Yılmaz, Düğenci, 2010, s.69):

- a) " Eğitimin Amacı
- b) Eğitileceklerin Yetenekleri
- c) Eğitimin Konusu
- d) Eldeki Olanaklar
- e) Maliyet, bütçenin belirlenmesi
- f) Eğitileceklerin Sayısı
- g) Eğitimin İlkeleri
- h) Eğitiminin Özellikleri

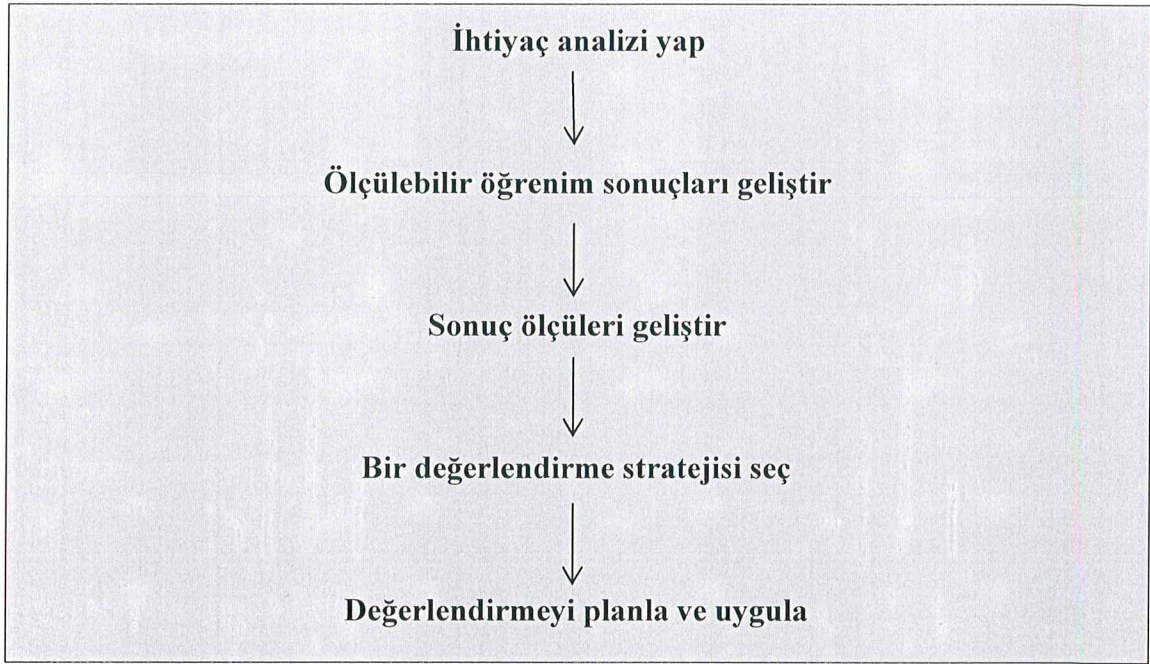
- i) Diğer Eğitcilerin Uyguladıkları Yöntemler
- j) Öğretim Yöntemlerinin Özellikleri ."

Eğitim programları düzenlenirken üzerinde durulan genel hususlar, eğitim verilecek konuların ve eğitimin kim tarafından, kimlere, nerede ve ne kadar zamanda verileceğini belirlenmesi, uygulanacak pedagojik yöntem ve tekniklerin saptanması olarak belirtilebilir (Çetin, Arslan, Dinç, a.g.e., s.94).

Eğitim planlaması yapılıp, bütçe hazırlanarak, üzerinde kararlaştırılan eğitim programının hayata geçirilmesi sağlanır. Günümüzde iş başında ve dışında uygulanabilen hizmetiçi eğitim faaliyetleri yanında teknolojik gelişmeler sayesinde bilgisayar aracılığı ile de eğitim verilmektedir (Çetin, Arslan, Dinç, a.g.e., s.87).

Değerlendirme aşamasında ise amaç, hizmetiçi eğitimin başarısı hakkında doğru ve tarafsız bir sonuca ulaşmaktır. Hizmetiçi eğitimde değerlendirme, yapılaş amacına göre süreçlere ilişkin olarak eğitime katılanların görüşlerinin alınarak, bu görüşler ışığında programın değerlendirilmesi şeklinde yapılır. Bununla birlikte değerlendirme, hizmetiçi eğitim faaliyetine katılanların eğitim öncesi kendilerini değerlendirip, beklentilerini ilettikleri ön değerlendirme, eğitim arasında yürütölen ara değerlendirme, eğitim bitiminde yapılan son değerlendirme ve çalışanların eğitim sonrası başarı ve performanslarını ölçmek amacıyla yapılan izleme değerlendirmesi olarak da gruplandırılabilir (Pehlivan, 1997, s.157).

Şekil 2.3. Eğitim Değerlendirme Süreci



Kaynak: Raymond A. Noe, İnsan Kaynaklarının Eğitim & Geliştirilmesi, (çev: Canan Çetin), İstanbul Beta Yayınları,2009,s.61

Değerlendirme sonuçları, eğitim programını değiştirmek veya geliştirmek için kullanılmaktadır. Bununla birlikte, değerlendirme sonuçlarına, yönetici ve çalışanların hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan ileriki eğitim konularını belirlemek, planlamak ve yapılandırmak için de başvurulmaktadır (Noe, a.g.e, s.198).

2.7.4 Etkili Bir Eğitim Programı Tasarlama ve Geliştirme

İyi tasarlanmış ve yapılandırılmış etkili bir eğitim programının bazı özellikleri vardır (Robert,1987, s.144):

Eğitim geliştirme süreci, sistematik bir gelişme sağlayabilmek hedefleniyorsa standart, anlaşılabilir ve iç tutarlılığa sahip olmalıdır. Ayrıca güvenilir bir şekilde tasarlanıp, yapılandırılmalıdır. Eğitim geliştirme süreci neyi, ne zaman, nasıl yapmalı sorularının yanında izlenecek alternatif yöntemleri de belirlemeli ve bu alternatif yöntemlerin ne zaman uygulamaya konulmaları gerektiğini açığa kavuşturmalıdır. Eğitim sonucunda ortaya çıkarılması beklenen ürün tarifi yapılmalı, uygulanacak standartlar ve ileriki aşamalarda yapılacaklar konularında net cevaplara sahip olmalıdır.

Eğitim geliştirme s¼reci bir¼ok g¼revi i¼inde barındırır. Birbiriyle ilişkili olan bu g¼revlerden birinin bile anlaşılmaması t¼m tasarımı başarısız kılacağından her Şey a¼ık, anlaşılır ve birbiri ardına uygun sıra ile uygulanabilecek Şekilde kurgulanmalı ve her bir g¼rev birbiriyle tutarlı olmalıdır.

Eğitimi tasarlayan veya geliştiren t¼m bireyler konulan kuralları aynı Şekilde anlayıp, takip etmeli ve uygulayabilmelidir. Bir eğitim programı, kuralları g¼venilir bir bi¼imde uygulandığı ölç¼de etkili olabilir.

Bir eğitim ve eğitim geliştirme s¼recinin her t¼r iş tipi, katılımcı ve eğitim ihtiyacına y¼nelik d¼zenlenmesi gerekir. Başka bir deyişle, eğitim geliştirme s¼reci, motor beceriler ve entellekt¼el beceriler gerektiren işler yanında problem ¼özme becerileri kullanılarak bitirilebilen işler i¼in; kurallara uymayı gerektiren işler yanında zaman zaman bizzat kuralları yaratmayı gerektirecek işler i¼in; belirli ara¼ gere¼ kullanarak veya hi¼ ara¼ gere¼ kullanılmadan yerine getirilen işler i¼in uygun olmalı ve hepsiyle bağdaşmalıdır. Tasarlanan eğitimden farklı becerilere sahip olan veya olmayan; ¼zel yetenekleri olan veya olmayan; ¼đrenmeye ilgisi olan veya olmayan, tecr¼beli veya tecr¼besiz her katılımcının faydalanabiliyor olması gerekir. Aynı zamanda, eğitimin konferans, film, bilgisayar vb. gibi birden ¼ok sunum mekanizması kullanılarak yapılabiliyor olması da ¼nemlidir.

Bir eğitim tasarımının etkili olabilmesi i¼in, yapılan işe y¼nelik olması, programın ne kadar iyi bir Şekilde işlediğine dair sorulara cevap verebilecek Şekilde tasarlanması gerekir. Diğer bir deyişle eğitim programları, eğitim i¼eriđinin işle ilgili olup olmadığının belirlenerek tasarlanmalıdır. Eğitimde aktarılması planlanan konuların ve bu konuların aktarılış bi¼imlerinin birbiriyle ilişkili olması gerekir.

Tipik bir eğitim tasarımı aşağıdaki gelişim fonksiyonları işığında hazırlanır (Cusimano,1995, s.47-49):

- a) " Eğitim i¼in bir ihtiya¼ belirlenmesi,
- b) Yapılan işte yerine getirilen t¼m g¼revlerin belirlenmesi,
- c) Bu g¼revlerin yerine getirilmesi i¼in nelerin ¼đrenilmesi gerektiğinin belirlenmesi,

- d) Bu görevleri öğrenmesi beklenen katılımcıların kapasitelerinin değerlendirilmesi,
- e) Hem katılımcıların kapasitelerine hem de hakkında eğitim verilmesi planlanan konunun gerekliliklerine uyan bir eğitim yaklaşımı oluşturulması,
- f) Bu yaklaşımın uygulandığı bir eğitim programı geliştirilmesi,
- g) Test sonuçlarına bakılarak değişiklikler yapılması,
- h) Programın son versiyonuna ulaşılması,
- i) İş sahibinin performansının devam eden program etkililiğinin değerlendirilmesi açısından izlenmesi. "

Özetle, iyi tasarlanmış bir eğitim açık ve doğru şekilde planlanmış, amaç odaklı ve sistematik olmalıdır. İyi tasarlanmış eğitim programları artan üretim dolayısıyla azalan giderler doğurur. Bu, örgütsel istikrarın artmasını sağlar. Yükselen moraller örgütte ve çalışanlarda değişimlere karşı esneklik oluşturur ve bu sayede yeni eğitimler ile katılımcıların kariyer gelişim kapıları açılmış olur (Cusimano, 1995, s.47-49). Ancak unutulmamalıdır ki tüm eğitim programlarının başarısını nihai olarak belirleyen eğitimi alan katılımcılardır. Katılımcıların eğitimden faydalananmaları ve gelişim gösterebilmeleri için kendi yetkinliklerinin, bilgi beceri ve performanslarının farkında olmaları ve gelişimlerini yavaşlatan unsurları değerlendirerek, değişimin gerekli olduğuna ve alacakları eğitimin yararına inanmaları gerekmektedir. Bu sayede eğitim faaliyetlerine katılmak için istekli olacaklar ve bu da eğitimden verim almalarını kolaylaştıracaktır (Eken, 2007, s.10-11).

2.7.5 Türkiye' de Hizmetiçi Eğitim Algısı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar

Ülkemizde hizmetiçi eğitime katılan çalışanlar, eğitimin kendilerine bilgi ve beceri olarak kattıklarının yanı sıra yükselme, takdir edilme, daha iyi bir göreve alınma, ücret artışı, prim vb. gibi katkılar sağlanmasını beklemektedirler. Ancak katıldıkları eğitimler ve bu eğitimlerden aldıkları katılım ve başarı belgeleri, çalıştıkları örgütte yapılan performans değerlendirmesi çalışmaları esnasında dikkate alınmadığında motivasyonlarını kaybetmekte ve yaptıkları işe karşı olumsuz duygular beslemeye başlamaktadırlar. Bu durum, çalışanların hizmetiçi eğitime karşı tutumlarının değişmesine ve ileriki

zamanlarda düzenlenilen eğitim etkinliklerine katılmak istememelerine yol açmaktadır (Pehlivan, 1997, s.26-28).

Bunun yanında, hizmetiçi eğitim uygulamalarında kurumsal açıdan aşağıdaki sorunlar yaşanmaktadır (Taymaz, Sunay, Aytaç, 1997 akt. Öztürk & Sancak, 2007, s.781-782):

- a) " Kurumlarda eğitim altyapısı yetersiz ve eğitim birimleri etkinlikleri sınırlıdır veya sayı ya da nitelik olarak beklentinin altında kalmaktadır.
- b) İşgücünün temel eğitiminin eksikliği nedeniyle çalışanlar basit sorunları çözme becerilerinde yetersizdirler.
- c) Finansman zorlukları, sosyal yükler vb. nedeniyle hizmetiçi eğitime kaynak ayrılamamaktadır.
- d) İşçi sendikaları, mesleki eğitime doğrudan katkıda bulunan projelere diğer hak ve sorumluluklar kadar destek sağlamamaktadır.
- e) Ücret sistemi, nitelikli olmayı ve verimliliği teşvik etmemektedir.
- f) Kurumlar hizmetiçi eğitim çalışmalarını teşvik etmemektedir; hatta tasarruf önlemleri çerçevesinde gerçekleşmesi durdurulan ilk uygulama eğitimidir.
- g) Hizmetiçi eğitim etkinliklerinde yararlanılan bina, araç ve gereçlerin yetersizdir.
- h) Hizmetiçi eğitim alanında araştırma yapma ve koordinasyon sağlama ile ilgili sorunlarla karşılaşmaktadır.
- i) Kurumlarda hizmetiçi eğitim planlaması, öğretim programı hazırlanması ve uygulanmasında sorunlarla karşılaşmaktadır.
- j) Hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılan personelin kazandıkları yeterliliklerin belirlenmesi belgelendirilmesi konusundaki yetersizlikler mevcuttur. "

2.7.6 Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim

Öğretmenlerin fakültelerde almış oldukları meslek öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğini icra edebilmeleri için yeterli olsa da, fakültelerde öğrenilen bilgiler bir süre sonra kullanılmayabilir (Şişman,1999, akt. Kanlı, 2001, s.21).

Yüksek performans gösteren etkili ve başarılı bir öğretmen olmak, güçlü bir alan bilgisine, çeşitli öğretim metotlarına ve öğrenme teorilerine hakim olmaya, sınıf ortamına göre ders işleme yöntemini değiştirebilme becerisine, pedagojik konulara hakimiyete,

öğrenciler, veliler, okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle verimli ve güzel iletişimde bulunmaya dayanır (Saban, 2000, s.25-27). Öğretmenin performansı, ayrıca öğrencinin öğrenme olanaklarını etkin kullanımının ve derse katılımının sağlanması; öğrencinin yanında öğretmen olmaksızın da çalışabilme ve öğrenme becerisinin geliştirilmesi; yaratıcı ve eleştirel düşünebilmesine zemin hazırlanması ve özendirilmesi; müfredatın değişik şekillerde adapte edilebilmesi yetkinliklerini de içermektedir. Öğrencilerin gereksinimlerinin değişmesi, öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirebilmeleri amacıyla sahip olmaları gereken niteliklerini arttırmalarını gerektirmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenden beklenen; kendi alanında uzman olmasının yanı sıra, öğrencilerinin öğrenmelerine zemin hazırlama, işlediği konuyu farklı biçimde ele alarak onların ilgisini çekebilme, ders içinde etkin olmalarını sağlama, çağımızda her bireyin sahip olması gerekli sorgulama, eleştirel, yaratıcı, ve yansıtıcı düşünme, karar verme ve etkili iletişim gibi becerileri kazandıracak etkinlikleri öğrencilerinin psikolojik, sosyal, kültürel geçmişlerini ve eğilimlerini de dikkate alarak düzenleme konularında da yetkin olmasıdır (Eacute & Esteve, 2000; Gürkan, 2001, akt. Karacaoğlu, 2008, s.71).

Tüm bu belirtilenler göz önüne alındığında kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin bireysel çalışma ve çabalarının mesleki gelişimlerini devamlı kılmak için yeterli olmayabileceği anlaşılmaktadır (Richert, 1991, akt. Gönen, Kocakaya, 2006, s.38). Dolayısıyla, öğretmenlerin çağımızın gereklerine göre değişen ve artan görev ve sorumluluklarını başarıyla yerine getirebilmeleri için hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile desteklenmeleri gerekmektedir (Saban,a.g.e., s.25-27).

Hizmetiçi eğitimin sayesinde öğretmen kendi performansına, çalıştığı eğitim örgütünün ondan beklentisine, müfredata ve öğrencilerine farklı açılardan bakarak ve öğrendiklerini anlamlandırmaktadır. Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim öğretmenlere işleriyle ilgili bilgilerin ve becerilerin kazandırılmasıyla bilişsel ve kişisel gelişim ve dolayısıyla davranışlarının olumlu şekilde değişmesi hedeflenmektedir.

Kısacası, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, öğrencilerin amaçlanan nitelikleri kazanabilmelerini sağlamak amacıyla öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki bilgi, tutum ve alışkanlıkların elde edilmesi için yürütülen süreçlerin bütünüdür (Seferoğlu, 2004, s.41).

Meslek hayatının farklı aşamalarındaki öğretmenlerin hizmetiçi eğitim gereksinimleri farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle sınıf yönetimi, ders planlaması, öğrenci motivasyonun sağlanması, bireysel gereksinimlerinin tespit edilip karşılanması gibi konularda zorluk yaşayabilecek kariyerinin başındaki bir öğretmenle, deneyimli bir öğretmenin hizmetiçi eğitim gereksinimi aynı değildir. Daha geniş bir çerçeveden bakılacak olursa, öğretmenlerin farklılıkları yani hizmet öncesindeki eğitimleri, görev yaptıkları bölge, mesleki deneyimlerdeki farklılıklar, öğretme ve öğrenmeyi nasıl algıladıkları, bilgi ve beceri düzeyleri ve konularına hakimiyetleri hizmetiçi eğitime duydukları ihtiyacı farklılaştırmaktadır (Joerger, 2002, s.1-24, akt. Gültekin, Dal, Çubukçu, 2010, s.134). Farklı gereksinimlere göre doğru planlanmış ve yapılandırılmış hizmetiçi eğitimle desteklenen öğretmenler, alanlarında daha güvenli ve güçlü eğitimciler olarak görev yapacaklardır (Saban, 2000).

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, hizmetiçi eğitim programlarının kalitesini, eğitime katılacak öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenerek, karşılanması ve eğitim programlarının da belirlenen ihtiyaçlara yönelik olarak düzenlenmesi olarak tanımlamıştır (Özen, 2005, akt.Gültekin, Çubukçu, Dal, a.g.e., s.133). Öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimin ihtiyaca yönelik olması önemlidir; dolayısıyla öğretmen görüşleri ve ihtiyaçlarının eğitim öncesinde belirlenmesi ve eğitim etkinliklerinin buna göre planlanması gerekir.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde iki boyut vardır. Birinci öğretmenlerin aldıkları meslek öncesi eğitimle, çalışma hayatına atıldıktan sonra karşılaşılan mesleğin gerekleri arasındaki boşlukları doldurmayı, ikinci boyut ise, öğretmenlerin performanslarını ve verimliliklerini arttırmak için bilgilerinin güncellenmesi gerekliliğini içermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde de eğitim süreçlerine yön veren öğretmen ihtiyaçlarıdır (Yalın, 2001, akt. Gültekin, Dal, Çubukçu, a.g.e., s.133).

Bir eğitim kurumunda çalışanlar hangi konuda eksikliklerinin ya da geliştirilmesi gerekli yanlarının olduğunu bilirler; ya da eğitime ihtiyaçları olduğunun farkında olmasalar da performanslarında eğitim ihtiyacından kaynaklanan sorunlar gözlemlenebilir. Öğretmenlerin zaman içinde değişim ve gelişmelerden kaynaklı eğitim ihtiyaçları da doğabilir. Bu durumda, eğitim kurumları çalışanlarının eğitim ihtiyaçlarını düzenli olarak analiz etmeli ve buna göre eğitim programları geliştirilmelidir.

Geliştirilen eğitim etkinlikleri bilgi vermeye yönelik olabilir. Örneğin kurum içindeki yeni uygulamalara, müfredat değişikliklerine ya da yeni bir kanun ya da yönetmeliğe dair eğitimler, bilgi vermeye yöneliktirler. Daha teknik konularda, örneğin teknoloji konusunda, bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik eğitimler verilebilir. Öğretmende davranış değişikliğine yol açması amacıyla- örneğin takım çalışması, yaratıcı düşünme, problem çözebilmeye gibi becerilerin kazandırılması amacıyla- eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

2.7.7 Türkiye’de MEB Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri Tarihi ve İşleyişi

MEB’e bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesini üstlenmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün görevleri aşağıdaki gibidir (http://rdb.meb.gov.tr/mevzuat/652_khk.pdf):

- a) " Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak.
- b) Bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel öğretim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek.
- c) Öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak.
- d) Görev alanına giren konularda kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmak; bunlarla ortak çalışma, araştırma, eğitim programları düzenlemek, danışma kurulları ve komisyonlar oluşturmak.
- e) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.
- f) Öğretmenlere verilecek meslek öncesi, meslek içi ve diğer eğitimlere ilişkin usûl ve esaslar yönetmelikle belirlenir. "

MEB Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği İkinci Kısım Madde 5 ve 6 (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html>) hizmetiçi eğitimin hedef ve ilkelerini şöyle belirtir:

" Hedefler (Madde 5):

- a) Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- b) Personele Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- c) Mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- d) Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- e) Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- f) İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- g) Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- h) Türk Milli Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- i) Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- j) Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak.

İlkeler (Madde 6):

- a) Eğitimin sürekli olması,
- k) Personelin eğitim ihtiyacına uygun programların düzenlenmesi,
- l) Her amirin, mahiyetinde çalışan personelin eğitime gönderilmesinden ve yetiştirilmesinden sorumlu olması,
- m) Personelin işbaşı eğitimine önem ve ağırlık verilmesi,
- n) Hizmetiçi eğitimden yararlanmada öncelikler esas alınarak bütün personele fırsat eşitliği sağlanması,
- o) Eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerlerin eğitim şartlarına uygun olması, eğitimin gereklerine göre düzenlenmesi ve donatılması,
- p) Hizmetiçi eğitim programlarının sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- q) Kamu kurum ve kuruluşları ile özel kuruluşlarla işbirliği yapılması,

r) Hizmetiçi eğitime katılan personelin başarısının izlenmesi. "

Ülkemizde hizmetiçi eğitim faaliyetleri, 1960 yılından önce mahalli düzeyde planlanmış ve yürütülmüştür. Köy Enstitülerine bağlı "Köy Enstitüsü ve Eğitim Kursu Müdürlüğü", "Köy Öğretmenlerini Yetiştirme Kursu Direktörlüğü" gibi planlı ve programlı çalışan yapılanmalar ile birlikte her ay başında yapılan toplantı ve seminerler aracılığıyla da öğretmen eğitimleri gerçekleştirilmiştir (MEB, 2012).

1960 yılında MEB yapısı içinde merkezi olarak başlayan hizmetiçi eğitim birimi ni takiben öğretmen okullarında ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında "Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Seminerleri" adı altında akşam ve yaz kursları düzenlenmiştir (MEB, 2012).

MEB hizmetiçi eğitim faaliyetlerini yürütmekle görevli birimi, aşağıdaki yapılanma süreçleri içerisinde görevini yerine getirmiştir:

1960 yılı "Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu"

1966 yılı "Eğitim Birimi Müdürlüğü"

1975 yılı "Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı"

1981 yılı "Hizmetiçi Eğitim Genel Müdürlüğü"

1982 yılı itibari ile de "Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı" olarak çalışmalarını sürdürmektedir (MEB, 2012).

Hizmetiçi eğitimler merkezi olarak gerçekleştirilmeye başlanmış olup, merkezi eğitimlerin gerçekleştirildikleri mekânlar ve donanım açısından yetersiz kalması, belirli illerde düzenlendiklerinden birçok öğretmen ve yöneticinin buralara ulaşamamaları gibi nedenlerden ötürü 1993 yılında illere verilen yetki sonrasında mahalli olarak da düzenlenmeye başlamıştır (Türel, 2010, s.43, akt. Kul, http://kongre.egesem.org/userfiles/kongre%20bildiri%20omur_Bilsay_KUL.pdf).

Mahalli hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde, genellikle İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görevli müfettişler görevlendirilmektedirler. Müfettiş seçimlerinde, lisans eğitimini takiben akademik çalışma yapma şartı yoktur ve müfettişler genellikle alanları dışında olan hizmetiçi eğitim faaliyetlerini de yürütebilmektedirler. Dolayısıyla hizmetiçi eğitim

faaliyetlerinden alınması amaçlanan verim düşmektedir (Kul, http://kongre.egesem.org/userfiles/kongre%20bildiri%20omur_Bilsay_KUL.pdf).

2.7.8 Okullarda Hizmetiçi Eğitim Süreci

Okulların kendi hizmetiçi eğitim süreçlerini uygulamaları da belirli hazırlıklar gerektirmektedir. Okul yönetimlerinin, öğretmenlerin eğitim ihtiyacına dayanak oluşturacak belirli ölçütlere ihtiyaçları vardır. Bununla ilişkili olarak, Demirel ve Budak (2003, s.65) Perrenoud'un hem hizmet öncesi hem de hizmetiçi eğitime yönelik, on temel boyutta özetlenebilecek ölçütler takımı önerdiğini belirtmektedirler. Bu ölçütler takımı aşağıdaki gibidir:

- 1) " Eğitim durumlarını düzenleme ve uygulama,
- 2) Öğrenme gelişimini yönetme,
- 3) Bireysel farklılıklarla ilgili araç-gereç tasarımı ve geliştirme,
- 4) Öğrencileri öğrenmeye ve çalışmaya ortak kılma,
- 5) Ekip çalışması yapma,
- 6) Okul yönetimine katılma,
- 7) Velileri olup bitenden haberli kılma ve okulun bir parçası haline getirme,
- 8) Yeni teknolojileri kullanma,
- 9) Mesleğin zorlukları ve etik çıkmazlarıyla basa çıkma,
- 10) Kendi kendine hizmetiçi eğitimini yönetme."

Okul yönetimi, bu boyutları belirlemiş oldukları kısa ve orta vadeli planlara ve kurumun misyon ve vizyonuna göre analiz ederek değerlendirmelidir. Daha sonra, ikinci aşama olarak eğitim başlıkları belirlenerek, eğitim etkinlikleri hayata geçirilir. En son aşamada hizmetiçi eğitim çalışmalarının etkililiği ve sonuçları değerlendirilir.

Hizmetiçi eğitim süreci özellikleri, performans ve öğrenme göz önüne alındığında şöyle ifade edilir (Cherubini ve arkadaşları, 2002, akt. Eren, Özen; Karabacak, 2007, s.34):

- " 1) Öğretmenler, mesleki tecrübeleriyle detaylandıkları inançlarının ve pratik bilgilerinin temelinde bir araya getirdikleri öğretimsel eylemlerini ve düşünmeyle

planlamanın yeni yollarını aktif bir biçimde oluşturan bireylerdir. Bu nedenle, öğretmenler profesyoneller olarak değerlendirilmeli, öğretme ve öğrenmenin daha etkili ve yeni formlarını oluşturmaları konusunda cesaretlendirildikleri gibi, eğitimsel uygulamalarını eleştirel bir biçimde ele almaları konusunda da desteklenmelidirler.

2) Öğretmenin kendi mesleki yaşantılarına anlam verme süreci daima sosyokültürel bir çevrede meydana gelir. Bundan dolayı, hizmetiçi eğitim sürecinin üyeleri arasında etkili bir iletişimin oluşması, eğitimsel aktivitelere değinme yollarını kültürel anlamda paylaşan ve etkileşimsel bir grubu oluşturan bireyler olarak öğretmenlerin arasında etkili bir iletişimin oluşması sağlanmalıdır. Bir topluluğun birbirleriyle iletişimde bulunan üyeleri dil, bilgi ve inançları yeniden oluşturma ve sıklıkla yaşanan durumların anlamlarını paylaşma olanağına sahiptirler. Bununla birlikte, hizmetiçi eğitimde farklı toplulukların üyeleri arasında (örneğin farklı okullardan gelen öğretmenler, öğretmenler ve araştırmacılar vb.) diyalog ortamlarının yaratılması da önemlidir. Bu diyaloglar, üyelere öğretimsel uygulamaları farklı toplulukların bakış açılarından yorumlamalarını ve analiz etmelerini sağlayarak, karşılıklı kıyaslamalarla yaşantılarının zenginleşmesine neden olacaktır.

3) Hizmetiçi öğretmen eğitimi uygulamalı ve gerçek yaşam aktiviteleri bağlamlarında gerçekleştirilmelidir. Bu hedefi gerçekleştirmenin çeşitli yolları mevcuttur: Araştırmacılar ya da diğer öğretmenlerle işbirliği yapma, sınıf durumlarının analizleri, diğer öğretmenlerle uygulamalar ve yaşantılar konusunda grup tartışmaları ve sınıf aktivitelerinin farklı boyutlarına ilişkin enformasyonun elde edilerek değerlendirilmesi gibi aktiviteler bu yollara örnek olarak verilebilir."

Özetle hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin başarılı ve verimli olması, eğitim yöneticilerinin eğitimin ihtiyaçtan kaynaklandığına, öğretmenlerin yenilenme ve gelişmenin gerekliliğine inanmaları durumunda gerçekleşebilir. Ayrıca öğretmenlerin hizmetiçi eğitim almaya gönüllü ve istekli olmaları, ihtiyaçlarının gerçekçi olarak belirlenmesi, eğitimin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini teşvik edip, motivasyonlarını ve performanslarını geliştirerek, şartlarını iyileştirecek şekilde düzenlenmesi gerekir.

2.7.9 İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı ve Karşılaşılan Zorluklar

Yabancı dil öğretmeni, öğrettiği dilin yapısı, edebiyatı ve diğer kültürlerle ilişkisini inceleyen alan bilgisi yanında, genel öğretim ilke ve metotlarını ve bunların

uygulanmasını içeren pedagojik bilgi, bir yabancı dili öğrenirken karşılaşılabilecek zorluklar, güçlükler ve bunların nasıl üstesinden gelinebileceğini sunan pedagojik formasyon bilgisi ve psikodilbilim, sosyodilbilim ve araştırma yöntem ve teknikleri gibi farklı disiplinlerin bilgilerine sahip olmalıdır (Day ve Conklin, akt. Aydoğan, Çilsal, 2007, s.181).

Peyton, iyi bir yabancı dil öğretmenin öğrettiği yabancı dilin tüm becerilerine hakim olması, kendi özel hayatında ve iş yaşamında bu yabancı dili her şekilde ustalıkla kullanabilmesi, takip ettiği sözel ve yazılı kaynakları çok iyi şekilde anlayabilmesi, sanatla ilgisinin olması, öğretilen hedef dili konuşan bölge ve toplumların geçmişlerine, politik, ekonomik ve sosyal durumlarına hakim olması ve tüm bunları alan ve pedagojik bilgisiyle birleştirip, teknolojiye hakim bir şekilde mesleğini icra etmesi gerektiğini belirtir (Peyton, 2006, akt. Aydoğan, Çilsal, a.g.e., s.181).

Öte yandan, 21. yüzyıl Avrupa yabancı dil öğretmenine verilecek eğitiminin taşınması gereken niteliklerden başlıcaları aşağıdaki gibidir (Kelly ve Gernfell, http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf):

- 1) "Akademik çalışmayla öğretmenlik uygulamasını bütünleştiren bir eğitim programı,
- 2) Öğretmenlik becerilerini hizmet içi eğitimin bir parçası olarak sürekli geliştirme,
- 3) Danışabileceği bir öğretmenle çalışma ve öğretmenliğin değerini anlama,
- 4) Kültürler arası deneyime ve çevreye sahip olma,
- 5) Yabancı dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkelerde bir müddet çalışma,
- 6) Dil öğretim teknikleri alanında yetiştirme,
- 7) Sınıfta pedagojik uygulama için enformasyon ve iletişim teknolojisinde yetiştirme,
- 8) Öğrenmeyi öğrenme yöntemleri alanında yetiştirme,
- 9) Bağımsız dil öğrenme stratejileri gelişimi alanında yetiştirme,
- 10) Akran gözlemi ve teftişi alanında yetiştirme,
- 11) Kendini değerlendirilmesi için Avrupa Dil Portföyü kullanımı alanında yetiştirme".

.Yukarıda belirtilenlerden de anlaşılacağı gibi İngilizce öğretiminde dil hakkında bilgi veren yöntemlerden çok, dili fonksiyonel açıdan algılayarak bir iletişim ve öğrenme aracı olarak gören ve öğrenciye anlaşılabilir bilgi girdisi sağlayan yöntem ve stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır (Krashen, 1989; 1998; 2000; 2003; Ellis, 1994; 1997, akt. Işık, 2008, s.19). Ülkemiz göz önüne alındığında, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite hazırlık okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin meslek öncesinde aynı şekilde eğitim aldıkları, kısa bir staj döneminin ardından aday öğretmenlik kotası olmaksızın mesleklerine başladıkları görülmektedir. Yani, ülkemizdeki öğretmenler açısından aday öğretmenlik meslek hayatına başladıktan sonra başlamaktadır. İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde yeterince yoğun bir pratik eğitiminden geçmemiş olmaları durumu hizmetiçi eğitimi gerekli kılan en önemli sebepler arasındadır.

Işık'ın (2008, s.20) Özcan Demirel ile 2007 yılında yaptığı kişisel görüşmeden iletildiğine göre, İngilizce öğretmenleri açısından hizmetiçi eğitimde durum çok iç açıcı değildir. Geçmiş yıllarda, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yabancı uzmanların da içinde olduğu formatörler tarafından planlanıp, yürütülen hizmetiçi eğitim çalışmalarına üniversitelerden de katkı sağlanmıştı. Ancak, günümüzde alanında yetkin akademisyenlerden eskisi gibi faydalanılmamaktadır. Hizmetiçi eğitimde uzman ve akademisyenlerden çok, uluslararası yayınevleri öne çıkmaktadırlar. Bu nedenlerden ötürü verilen eğitimlerin altyapısı, öğretmenlerin hangi konularda eğitim ihtiyacı duydukları, hangi yeni gelişmeler hakkında bilgi verilmesi gerektiği gibi hususlar ihtiyaç analizi yapılmadan planlanmaktadır.

2.8 Performans

Performans, bir işgörenin çalıştığı örgütün ve örgütte bağlı bulunduğu birimin amaçlarına ulaşmasına yönelik yaptığı toplam katkı olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle performans "Belirli bir zaman diliminde, özel iş etkinliklerini gerçekleştirmek için gösterilen davranış ya da ortaya konulan üründür. (Aydın, 2005, s.146)." Çalışan performansının güçlü veya yetersiz olmasından örgüt etkileneceği için performans önemlidir (Bayram, 2006, s.48). Bu tanımlara ek olarak performans, birim zamanda üretilen mal veya hizmet miktarı şeklinde de açıklanmakta ve kullanım yerine göre "etkinlik", "verim", "çıktı" şeklinde de ifade edilmektedir. Performans ayrıca bireyin

motivasyonu ile yetenekleri arasındaki ilişkinin sonucu olarak da açıklanmaktadır (Torrington ve Hall, 1995. s.316 ; Kalkandelen, 1997, s.154 akt Helvacı 2002, s.156).

Holton (1999, akt. Altun & Memişoğlu, 2008, s. 8-9) performansın çok boyutlu olduğundan ve aşağıda belirtilen altı faktör ile sınıflanabileceğinden bahsetmektedir:

- 1) " Performans çok disiplinli bir olgudur: Literatürdeki performansla ilgili modellerin psikoloji, insan kaynakları yönetimi, etik, sosyoloji, ekonomi, stratejik yönetim ve endüstri mühendisliği gibi farklı alanlardan gelişmiştir.
- 2) Her performans değerlendirme modelinde ön yargılar vardır: Her meslek veya alan, performansı kendi özel ihtiyaçlarına uydurmuştur. Örneğin, psikoloji bireye odaklandığı için performansa bireysel gözle bakmıştır. Bu yüzden performans olgusu düşünüldüğünde hangi bakış açısıyla ele alındığının göz önünde bulundurulması gerekir.
- 3) Performansla ilgili tek bir görüş olamaz: Her meslek performansı kendine göre tanımlayıp, çalışan rollerini belirlemeli ve kendine uygun performans modellerini alarak ve performansın boyutlarına odaklanmalıdır.
- 4) Performans düzeyleri ve performans göstergelerinin bazı modellerde karıştığı görülmektedir: Bu karışıklık disiplinlerin önyargılarından oluşmaktadır.
- 5) Performans modellerin alt sistemleri çok çeşitlidir: Modellerin alt sistemleri disiplinlerin önyargılarını yansıtmaktadır.
- 6) Performansın boyutları için entegre modele ihtiyaç vardır: Performansın sınıflandırılması ve geliştirilmesinde netlik ve açıklık sağlamak için her durumda uygulanabilecek entegre bir modele ihtiyaç vardır. "

Günümüzde, performans sadece çalışanın hedeflerin başarabilmek için yaptıkları değil, yetkinliği, yani yaptığı işi nasıl devam ettirdiğini gösteren, yüksek performansını vasat performanstan ayıran bilgi, beceri, yeterlik ve diğer tüm özellikleri olarak tanımlanmıştır (Athey, Orth 1999, akt. Çınar, 2010, <http://www.makaleler.com/yetkinlik-bazl%C4%B1-performans-de%C4%9Ferlendirme>). Buna göre yetkinlik, etkili performans göstermek için gerekli olan ve ölçülebilen bir kabiliyettir. Yetkinlik, sadece bilgidен ya da kabiliyetten, kişisel bir özellikten ya da bu özelliklerin iki veya daha fazlasının birleşmesinden oluşabilir. Yetkinlik, iş performansının temelidir ve etkili bir performans, gerekli bilgi, beceri ve kabiliyetlerin ortaya konmasıyla sergilenebilir (Çınar, 2010,

<http://www.makaleler.com/yetkinlik-bazl%C4%B1-performans-de%C4%9Ferlendirme>). Bu durumda, iyi bir performans gösteren, neyi, nasıl yapacağını bilen, yaptığı işi başarılı bir şekilde sonlandırabilen ve aynı tutumu devam ettirmeyi başarabilen bireyler yetkin çalışanlardır.

2.8.1 Performans Yönetimi ve Performans Değerlendirme

Verimlilik ve etkinliği arttırmayı amaçlayarak varlıklarını devam ettirmeyi hedefleyen günümüz örgütleri, sürekli olarak değişme ve gelişme içindedirler, yani dinamiklerdir. Örgüt çalışanları üst düzey performans göstermeye başladıklarında, örgütün bütünündeki dinamik yapı da olumlu yönde etkilenmektedir. Örgütün ve çalışanlarının amaçları aynı doğrultuda olduğu zaman, hem bireyin hem örgütün performans artışı meydana gelmektedir. Başka şekilde ifade edilecek olursa, performansın örgüt ve çalışanlar tarafından iyi yönetilmesi gerekmektedir.

Bireylerin kendi uzmanlık alanlarının güncel gelişmelerine ilgi göstermemeleri ve yeni şeyler öğrenmek için isteklerinin olmaması, onların yaptıkları işte yetersiz kalmaları sonucunu doğurarak, bireysel performans ve iş kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir. Güncel gelişmelere adapte olamamak dışında, çalışanın yüksek performans gösterememesine sebep olan bir başka durum, örgütteki teknolojik gelişmelerdir. Çalışanlar örgütlerinde yeni teknolojilerinin kullanılmaya başlanması ancak bu yenilikleri takip etmede geri kalmaları nedeniyle kendilerini yetersiz görebilmekte ve bu nedenle teknoloji alanındaki gelişme ve yenilikleri uygulamamaktadırlar (Milkovich ve Boudreau, 1991, akt. Özmutaf, 2007, s.54). Öte yandan, çalışanın performansındaki artış kendiliğinden gerçekleşmemektedir. Diğer bir deyişle, performans stratejik bir konudur ve artışının sağlanması için de bu şekilde algılanarak yönetilmesi lazımdır.

Performans yönetimi, çalışanın potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirilmesi için onu en iyi şekilde tanımaya çalışma ve motive etme, ileriye yönelik amaçlarını belirleme, amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik kriterler koyma ve düzenli olarak dönüt vermeyi içeren sistematik bir yaklaşımdır (Hume, 1998, akt. Özmutaf, 2007,s.43). Bir kuruluşta performans yönetimi, örgütün bütünlüğüne yönelik olarak, örgütsel performans ve bireysel performans boyutlarında incelenmelidir (Barutçugil, 2002, s.47). Etkili bir performans yönetimi aşağıda belirtilenlerin yerine getirilmesiyle mümkündür (Mathis, Jackson, 2012, akt. Çetin, Arslan,Dinç, a.g.e., s.139):

- a) " Örgütün beklentisi açık bir şekilde ortaya koymalıdır.
- b) Çalışanlarına performanslarıyla ilgili bilgi vermelidir.
- c) Başarı ve ihtiyaç duyulan gelişim aşamalarını belirlemelidir.
- d) Personel kayıtları için performans bilgilerini belgelendirmelidir."

Performans yönetimi örgütlerin bazı uygulamalarına veri sağlamaktadır. Bunlardan biri de eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir ve çalışanların hangi eğitimlere ihtiyaç duyduklarına performans değerlendirme sonuçlarından yararlanılarak karar verilebilir.

Öte yandan performans değerlendirme, kişinin özelliklerinin yapacağı işin gereklerine göre analiz edilmesi ve ne kadar iş yaptığının belirlenmesidir. Başka bir deyişle, her bir çalışanın belli dönemler içinde sorumluluğundaki işi ne kadar iyi yaptığı onun performansı ve bunun yöneticileri tarafından değerlendirilmesi de performans değerlendirilmesidir (Dessler, 2013 akt. Çetin a.g.e., s.141). Performans değerlendirme, yapılan işin standartlarının belirlenmesi, çalışanın bu standartlarla ilişkili olarak mevcut performansının ölçülmesi ve çalışana performansındaki eksikleri gidermesi veya performansı yüksek ise, aynı düzeyde tutması amacıyla geribildirim verilmesi aşamalarından oluşur (Wilton 2011, akt. Çetin a.g.e.,s.142). Performans değerlendirme sistemleri, örgüt çalışanlarının belli süreçler içindeki başarılarını ve ilerleyen zaman içinde ne kadar gelişme potansiyeline sahip olduklarını belirlemeye yönelik olarak yürütülen çalışmalar toplamıdır (Uyargil, 2010, akt Tabancalı, Korumaz, 2014, s.146).

Performans değerlendirme, çalışanların üst amirleri, astları, iş arkadaşları veya değerlendirme komiteleri tarafından yapılabildiği gibi, çalışan kendi kendini de değerlendirebilir. Çalışanın performansına ilişkin üstünün yaptığı değerlendirmenin, çalışanın kendi değerlendirmesi ile bütünleştirilerek dikkate alındığı veya performansın tüm paydaşlar tarafından değerlendirildiği çok kaynaklı geri bildirim olarak da ifade edilen 360 derece değerlendirme yöntemleri çalışan performanslarının daha doğru şekilde ölçülmesini sağlayabilir.

Performans değerlendirilmesi, kişilik özellikleri için bazı performans boyutlarını ve değerlerini listeleyen grafik değerlendirme, ölçülmek istenen özelliklerin çok yetersizden çok iyiye kadar basamaklar üzerinden değerlendirildiği derecelendirme, çalışanların özelliklerinin birbirleriyle değerlendirildiği karşılaştırma ve her bir özellik için, her

çalışanın bir başkasıyla eşleştirildiği ikili karşılaştırma yöntemleri aracılığıyla da yapılabilir.

Performans değerlendirme ayrıca, çalışanların yönetici tarafından gözlemlenerek çalışanın iyi ve zayıf yönlerinin belirlendiği kritik olay, değerlendiricilerin üst alt ve orta derecelerde eğilim hatalarını gidermeye yarayan zorunlu dağılım, yöneticinin yapılan işi tanımlamaya yönelik olarak hazırlanan bir kontrol listesinden, değerlendirdiği kişi için uygun olanları ifadeleri işaretlediği kontrol listesi yöntemleri aracılığıyla da yapılır. Çalışanların takım olarak değerlendirildikleri takıma göre ya da yöneticiyle birlikte tanımlanan hedeflere göre yürütülen veya değerlendirme merkezlerinin yürüttüğü performans değerlendirme çalışmaları da bulunmaktadır (Çetin, Arslan, Dinç, a.g.e, s.153-154).

2.8.2 Eğitim Örgütlerinde Performans ve Performans Yönetimi

Eğitim örgütlerinin alt yapıları, maddi olanakları ya da yaptıkları yatırımlar benzer olduğunda, bir eğitim örgütünü diğerinden farklı kılan şeyin sahip olduğu insan kaynağı olduğu söylenebilir. Eğitim örgütleri, verimli şekilde performans göstermeye iyi eğitilmiş ve kapasiteli öğretmenleri ile aynı hedefler doğrultusunda hareket edebildiklerinde başlayacaklardır (Hayri & Mirze, 2004, akt. Tabancalı, Korumaz, 2014, s.142). Yani okulların işlevlerini düzgün olarak yerine getirebilmeleri, öğretmenlerin kendilerinden beklenen performansı göstermelerine bağlıdır. Öğretmen performansının en büyük göstergesi etkili öğretimdir ve etkili öğretim için ise 5 temel beceri gereklidir. Bu beceriler içerik uzmanlığı, öğretim tasarımı becerileri, öğretim aktarma becerileri, öğretim değerlendirme becerileri ve sınıf yönetimi becerileridir (King, Ambrose, Arreola & Watson.,2009, s.23).

Öğretmenlerin yüksek performans göstermeleri için sadece kendi çabaları yeterli olmayabilir. Görev yaptıkları okullarda düzenli olarak izlenmeli ve değerlendirmeye tabi tutularak, performansları ile ilgili geri bildirim almaları gereklidir. Bu geri bildirim amacı öğretmenin mevcut performansını değerlendirip, güçlü ve zayıf yönlerinin ve potansiyellerinin belirlenmesinin yanı sıra ihtiyaç duyduğu eğitimin belirlenmesi ve doğru yönlendirme yapılmasıdır. Kısacası, öğretmenin performansı okuldan aldığı destek ile şekillenir (Bostancı & Kayaalp, 2011, akt. Çorbacı & Bostancı, 2013, s.233). Bu uygulamalara genel olarak öğretmen performans yönetimi adı verilir. Öğretmenlerin

kendi performans değerlendirme süreçlerinin içinde yer almaları, kendileriyle ilgili alınan kararları gerekçeleriyle görmeleri ve onlara katılmaları sağlandıkça, öğretmenin kendine olan güveni ve moralinin artması yanında, yöneticilerine karşı duyduğu güven de büyüyecek ve oluşan olumlu atmosfer, çalıştığı kuruma karşı beslediği aidiyet duygusunu arttırarak, öğretmenin daha iyi performansla çalışmasını sağlayacaktır (The National Union of Teachers, 2000, akt Çorbacı a.g.e., s.233).

Özetle, eğitim örgütlerinde performans yönetimi bir süreçtir ve öğretmenin performansını yükseltmek için hedefler belirleme, öğretmenin bu hedeflere ulaşmak için ne gibi yollar izlediğini ve mevcut performansını gözleme, öğretmenin belirlenen hedeflere göre nereye ulaşabildiğini değerlendirme, geri bildirim verme ve elde edilen sonuçları kullanarak yeniden bir eylem planı hazırlama aşamalarından oluşur (Bostancı,2004., akt. Çorbacı, Bostancı a.g.e.,s.233).

Performans yönetimi süreci içinde yapılan performans değerlendirmelerinin sonuçlarına göre kariyer planlaması yapılabilir ve öğretmenin yeni bir göreve başlaması veya terfi etmesine, eski görevinde kalıyorsa yaptığı işin çeşitlendirilip, zenginleştirilmesine veya ücretinin arttırılmasına karar verilebilir. Ya da tam tersi olarak, öğretmen hedeflenen performansa tüm yapılan çalışma ve yatırımlara karşın ulaşamıyorsa, işten çıkartılabilir.

2.8.3 Öğretmen Performansını Belirleyen Unsurlar

Bir öğretmenin performansı, işindeki genel yeterliliği, bilgi ve becerisi, çalışma motivasyonu yanında işini yapabilmesi için gereken malzeme, gereç, ortam, imkan ve bilgiyi sağlayan örgütsel destek gibi koşullar değerlendirilerek belirlenir.

Eren (2001, s.241) kurumlarda işlerin yürütmesinde en önemli unsurlardan birisinin insan faktörü olduğunu; kurumların daha verimli çalışarak rekabet güçlerini koruyabilmelerinin ancak dinamik çalışanların varlığıyla mümkün olduğunu belirtmiştir. Bir çalışan yaptığı işten tatmin oluyorsa, işinde mutluyorsa, moral ve motivasyonu yüksektir bu da dinamizmi getirir. Benzer bir şekilde, öğretmenler de performanslarını etkileyebilecek yaşları, geçmiş eğitim ve tecrübeleri, kapasite ve becerileri yanında iş yapmak için yeterli motivasyona sahip olmak zorundadırlar. Motivasyonu olan öğretmen çalışmaya isteklidir ve yeterli derecede çaba göstermektedir. Dolayısıyla denilebilir ki öğretmenlerin motivasyonu, performanslarındaki farklılığa neden olur.

En çok bilinen motivasyon kuramı Maslow'un ihtiyaçlar teorisi, bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için öncelikli beş temel ihtiyacına göre düzenlenmiştir. Bu beş ihtiyaç, en temelde fizyolojik ihtiyaçlar olmak üzere sırasıyla güvenlik, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları olarak sıralanmıştır (Hoy ve Miskel, 2012. akt. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, Yalçın, 2013, s.151-166). Fizyolojik ihtiyaçların üstünde, çalışanın güvenlik ihtiyaçları bulunur ve bu ihtiyaçlara, işe ve yöneticiye karşı güven duygusu hissetme, güvenli bir ortamda çalışma ihtiyacı örnek olarak verilebilir. Güvenlik sağlandıktan sonra, belirli bir sosyal grup içinde bulunma ihtiyacı önem kazanır. Saygı ve kendini gerçekleştirme öğretmenin okul içi yaşantısıyla yakından ilgilidir. Buna göre, okul yönetimleri öğretmenlerinin performansını arttırmayı hedefliyorlarsa, öğretmenlerinin davranışlarını, arzularını, isteklerini, fikirlerini ve eğitim kurumları içerisinde ve dışarısında bunlara etki eden faktörleri göz önünde bulundurmalarıdır. Öğretmenlere çalıştıkları kuruma ait oldukları hissini vermek, kendilerine saygı duyulduğunu görmelerini sağlamak ve onları desteklemek, öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirmeleri için onlara gerekli zemini sağlamak anlamına gelmektedir ki bu sayede öğretmen de bu olumlu duyguları performansına yansıtarak nitelikli öğrenciler yetiştirmede başarılı olacaktır. Dolayısıyla eğitim örgütleri, öğretmenlerinin ihtiyaçlarını sorgulamalı, takip etmeli ve bu ihtiyaçları karşılayacak düzenlemeler yapmalıdırlar (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, Yalçın, a.g.e., s.151-166).

Bir öğretmenin performansını, motivasyonu yanında bilgisi, becerisi ve iş çevresi belirler. Öğretmenen yüksek performans ile çalışması bekleniyorsa, öğretmenin mesleki ve kişisel yeterliliği istenilen düzeye çıkarılmaya çalışılmalı; işini yapabilmesi için gerekli imkanlar yani malzeme, araç gereçler, uygun ortam ve bilgi kaynakları sağlanmalıdır. Tüm bunları sağlamak ve neticesinde öğretmen performansını gözlemleyip, yorumlamak eğitim yöneticilerinin görevidir.

Amerika'da bulunan National School Boards Association (Ulusal Okul Yönetimi Kurulları Birliği) öğretmenin performans sorumluluklarını şu şekilde belirlemiştir (http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ogretmen_performans_degerlendirme.pdf), (Demirbaş, Eroğlu, 2001, s.9-10-11):

- a) "Belirtilen yer ve zamanda kendine verilen sınıflarla ve öğrencilerle bulunmak,

- b) Öğrencilerin yeteneklerini, bireysel ihtiyaçlarını ilgilerini mümkün olduğunca karşılayacak çalışmaların programlarını planlamak,
- c) Öğrencilerin ilgilerine ve gelişimlerine yönelik uygun sınıf ortamı hazırlamak,
- d) Kendine verilen sınıflar için hazırlanmak ve çalışmalarını belgelemek
- e) Sınıf davranışlarının standartlarını yakalamaları için öğrencileri teşvik etmek,
- f) Program hedeflerinin başarılmaya yönelik öğretme süreçlerine rehberlik etmek ve hedeflerle uyumlu bir şekilde tüm derslerin, ünitelerin, projelerin açık hedeflerini kurmak ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarını sağlamak,
- g) Öğrencilerin hem bireysel hem de grupla halinde kapasitelerine, ihtiyaçların ve ortamın fiziksel imkanlarına göre çok çeşitli öğretim teknikleri ve öğretim araçları kullanmak,
- h) Öğretim ve eğitimde, bölge eğitim felsefesini ve eğitim amaçlarını uygulamaya çalışmak,
- i) Öğrencilerin ödevlerini- görevlerini yerine getirip getirmediğini düzenli-güvenli bir yöntemle değerlendirmek, gerektiğinde gelişme raporları düzenlemek,
- j) Öğretmenin derse gireceği sınıflar için önceden hazırlanıp çalışmalarını belgelendirmek.
- k) Öğrencilerin hem bireysel hem de grup halindeki çalışmalarına yönelik fiziksel imkanlarına göre öğretim araçları kullanmak,
- l) Düzenli bir çerçevede iyi bir gözlemlene ile öğrenme gücünü çeken öğrencileri teşhis etmek ve gerektiğinde bölge yetkililerinden yardım almak,
- m) Çocukları, araç ve gereçleri korumak için gerekli önlemleri almak,
- n) Yönetim kuralları, bölge politikaları ve hukukun gerektirdiği kayıtları düzenli olarak tutmak ve birleştirmek,
- o) Öğrenci yaşantısı ve davranış kurallarını kapsayan bütün politikaların uygulanmasında yönetime yardım etmek ve sınıf içi, sınıf davranışı ve işleyişine ilişkin kurallar geliştirmek, belirtilen tarzda sistemli bir şekilde sınıf düzenini sağlamak,

- p) İstenildiğinde ya da ihtiyaç duyulduğu durumlarda ‘okul günleri dışında’ eğitimle ilgili amaçlar için, öğrencilere ve ailelerine zaman ayırmaya yönelik, gerekli önlemleri almak,
- q) Öğretmen materyalleri ve uygulamaya katılacak gönüllüler için amaçlı ödevleri/ görevleri planlamak ve denetlemek, zümre başkanıyla iş birliği içinde öğretmenlerin iş performanslarını (meslekte aldıkları yolu) değerlendirmek,
- r) Profesyonel kapasitesini/ yeterliliğini geliştirmek ve sürdürmek,
- s) Personel toplantılarına katılmak ve gerektiğinde komite personeli olarak görev almak. "

2.9 Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen Performansına Etkisi

Günümüzün rekabet ortamında başarı kazanabilmek için eğitim örgütleri yüksek motivasyonlu, örgütlerinin amaçlarını kendilerinininki gibi benimsemiş, bilgi ve beceri sahibi, yetenekli ve gelişime açık öğretmenlerle çalışmayı tercih etmektedirler. Aynı şekilde öğretmenlerin beklentileri de kendilerini geliştirebilecekleri ortamları ve fırsatları sağlayabilecek örgütlerde çalışabilmektir. Bu fırsatlar eğitim sayesinde sağlanabileceği için öğretmenin, çalıştığı eğitim kurumu bünyesinde kalmasını sağlayan en önemli etkenlerden biri eğitim faaliyetleridir. Ancak bu tür faaliyetler maaliyetli olabileceğinden, örgüt içinde planlanacak eğitim faaliyetlerinin öğretmen performansını arttıracak verimlilikte olması ve eğitimin öğretmen performansına etkisinin kontrol edilmesi önemlidir.

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi, öğretmenlerin sahip oldukları bilgileri güncellemeleri ve farklı beceriler geliştirmeleri amacıyla planlanmalıdır. Eğitim uygulamaları, planlı bir şekilde yapıldığı takdirde, çalışmaya yeni başlayan öğretmenlerin uyum sağlamasını ve kendilerinden verim alınmasını kolaylaştırır; tüm öğretmenlerin tutumlarında değişikliğe yol açar, kendilerine değer verildiğini hissetmelerini sağlayarak verimli işler ortaya koymalarına neden olur ve neticede performans artışı gerçekleşir (Akyol, 2008, s.16-17-123).

Sonuç olarak, eğitim kurumları toplumun değişen ihtiyaçlarına göre misyonlarını yeniledikçe, değişim de yönetim sürecinin bir parçası haline gelmektedir. Bu durumda,

eğitim kurumları öğretmenlerinin ve dolayısıyla kendi performanslarını üst seviyede tutabilmek amacıyla hizmetiçi eğitimi süreçlerini ve programlarını sürekli olarak değerlendirmeye tabi tutmalı ve yenilemelidirler. Bu da, başta öğretmenler olmak üzere eğitim kurumlarının tüm çalışanlarının, eğitim ve sürekli gelişimin gerekli olduğu algısına sahip olmalarıyla mümkündür.

2.10 İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitiminin Performanslarına etkisi

İngilizce öğretmenleri, sınıf içi performanslarının yüksek düzeyde kalması için düzenli olarak eğitime tabi tutulmalıdır. İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim algıları, mesleki ve alan bilgileri yanında, 21. yüzyılda sahip olmaları gerekli beceri ve konuları öğrenme hedefleri içine alabildikleri ve performans değerlendirme süreçlerine katılıp, kabullendikleri ölçüde olumlu olacaktır.

İngilizce öğretmenleri, aldıkları hizmetiçi eğitimler sonucunda, ders etkinliklerini nasıl planlayacaklarını, planlama esnasında meslektaşlarıyla iletişim ve paylaşım halinde olmayı, karşılaşılabilecekleri değişik durumlara karşı planlarını esnek tutabilmeyi bilmelidirler. Öğretim hedeflerini ve yöntemlerini belirleyebilmelidirler. Eğitim öğretim araçlarından gerektiği gibi yararlanarak, öğrencilerinde anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmeli, aynı zamanda öğrencilerini düşünmeye ve araştırmaya sevk ederek kendi kendilerini değerlendirmelerine yardımcı olmalıdırlar. Öz değerlendirmeleri ve öğrencilerinden aldıkları geribildirimleri değerlendirerek, hazırlamış oldukları plan ve ders içi etkinliklerini revize edebilmelidirler.

İngilizce öğretmenleri, öğrencilerini tanıma becerisine sahip olmalı, dil öğreniminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları görebilmeli, öğrenci gelişimi ile öğrenme arasında ilişki kurabilmelidirler. Öğrencileri ile iyi ilişkiler kurarak, problemlerinin çözülmesinde yardımcı olmalıdırlar. Bununla birlikte İngilizce derslerini, öğrenci merkezli kılıp, öğrencilerinin derse katılımlarını sağlayabilmeli; öğrencilerinin ve işlenen konunun özelliklerine göre uyguladıkları metotları çeşitlendirerek zamanlarını, araç gereçlerini ve zamanı en verimli şekilde kullanabilmelidirler. Öğrencilerinin dilbilgisi, dil becerileri ve dil öğrenimine ilişkin tutumlarını değerlendirebilmeli, bunları başarabilmek içinse ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yetkin olmalıdırlar.

Objektif olarak değerlendirme yapabilmeli ve öğrencilerinin başarılarını arttırabilmek amacıyla değerlendirme ve görüşlerini öğrenciler, veliler ve meslektaşları ile paylaşabilmelidirler. Öğrencilerine doğru ve yerinde geri bildirim verebilmeli ve başarılı öğrencilerini takdir ederken, daha düşük performans gösteren öğrencilerini cesaretlendirmeyi bilmelidirler.

İngilizce öğretmenleri, dil öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeli, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanabilmelidirler. Yabancı dil öğretiminin, dile ait anlamlı ve otantik örnek dinlemek, o dili konuşanları, yaşamlarını, kültürlerini gözlemlemek ve sonuç olarak dili üretebilmek boyutlarından ötürü öğretmenler eğitim teknolojilerine hakim olmak zorundadırlar. Günümüzde İngilizce öğretiminde, bilgisayar, CDROM ve DVD teknolojilerinin yanında içlerinde kitapların tüm içeriğini, videoları, ses kayıtlarını, podcast'leri, öğrenci değerlendirme araçlarını ve benzeri birçok uygulamayı içlerinde barındıran I-Tool adı verilen yazılımlar; sanal sınıflar oluşturup ders anlatımı yapan, anlatılan konunun pekiştirilmesi için alıştırmalar veren ve öğretmenin öğrencilerinin çalışmalarını takibi ve değerlendirebilmesi için ölçme değerlendirme ortamı sunabilen sanal sınıf yönetim sistemleri, akıllı (etkileşimli) tahtalar ve dil öğretimi için hazırlanmış yeni yazılımlar birbiri ardına piyasaya sürülmektedir. Aldıkları eğitimler sonucunda, İngilizce öğretmenleri teknolojik yenilikleri takip edebilecek hale gelmeli, gelişen teknolojiye her zaman öğrencilerinden önde olacak şekilde adapte olmalı, teknolojiyi, uyguladıkları dil öğretim metotlarına uygun düşecek şekilde seçebilmeli, derslerine uyarlayıp, kontrolünü etkili bir şekilde yapabilmelidirler.

İngilizce öğretmenleri yeniliklere ve eleştiriye açık olmalıdırlar. Okul dışında kalan zamanlarını en iyi şekilde değerlendirebilmeli, araştırma ve okuma alışkanlığına sahip olmalıdırlar.

İngilizce öğretmenleri aynı zamanda eğitim liderleri olmalıdırlar. Ancak öğretmenlerin çoğu meslek öncesi eğitimleri sırasında liderlik becerileri üzerine yeterince çalışma yapmamaktadırlar ve meslek hayatına atıldıklarında karar verme, sorumluluk alma ve eğitim lideri olmaya yönelik çabaları sınırlı kalmakta ve bu alanda eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Buckner ve Mc Dowelle, 2000, akt. Can, 2006, s.351) . Bu nedenden ötürü, İngilizce öğretmenleri liderlik ve yöneticilik eğitimi almaları yanında, deneyimlerini okuldaki diğer meslektaşlarıyla paylaşmalı, meslektaşlarının bilgilerinden

de faydalanabilmelidirler. Bu süreçte, en büyük destekçileri, yönetsel sorumlulukları yanında, eğitim konularında da liderlik yapacak okul yöneticileri olmalıdır (Yalçınkaya, 2002, s.115-117).

İngilizce öğretmenleri, ayrıca alanlarında uzman girişimciler olacak şekilde eğitilmelidirler. Bir girişimci olarak eğitildiklerinde, öğrencilerinin akademik başarısını hedeflemek yanında, kendi gelişimleri ve mesleki başarıları için de çalışırlar.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreçleri ve hizmetiçi eğitimin performanslarına etkisine ilişkin algılarının bireysel değişkenler bakımından betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak, bir grubun belirli özelliklerinin belirlenebilmesi için veri toplanması olarak tanımlanan tarama (survey) modeli (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.14) kullanılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ve İzmit illerinde İngilizce eğitim veren özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında ve üniversitelerin İngilizce Hazırlık Bölümlerinde görevli İngilizce öğretmenleri ve okutmanlar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise aşağıdaki aşamalara göre belirlenmiştir:

Çalışma evreninden kolay erişilebilir (uygun) örnekleme yöntemiyle seçilen okullarla örneklem grubu oluşturulmuştur.

Araştırmaya İstanbul Çekmeköy, Tuzla, Beşiktaş ve Beylerbeyi ilçelerinden üç özel ilk ve ortaöğretim kurumu, İzmit ilçesinden bir özel ilköğretim kurumu, İstanbul Kadıköy ve Maslak ilçelerinden iki özel üniversiteden toplam 97 İngilizce öğretmeni ve okutmanı katılmıştır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Veriler alan yazın taraması yoluyla araştırmacı tarafından hazırlanan 2 bölümden ve toplam 50 sorudan oluşan 'İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Süreçleri ve Performanslarına İlişkin Algıları' isimli anket aracılığıyla toplanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcı öğretmenlerin mevcut durumlarıyla ilgili kişisel bilgilerini içeren 6 soru ve gelecekte almak istedikleri 3 adet eğitimi verilen şıklardan seçmeleri veya kendilerinin belirtmeleri istenen 1 çoktan seçmeli

sorudan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümü 3 boyutlu şekilde oluşturulmuştur. Birinci boyutu İngilizce Öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime dair algıları için, "Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi" (Karasolak, Tanrıseven & Konokman, 2013, s. 997-1010) isimli çalışmadaki "Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutum Ölçeği" adapte edilmiştir. Karasolak, Tanrıseven ve Konokman (2013, a.g.e., s.1001) ölçeğin Promax döndürme yöntemine dayalı açımlayıcı faktör analizi çalışmaları sonunda tek boyutlu olarak belirlendiğini ve ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .97 olarak bulunduğunu belirtilmiştir. Cronbach Alpha, tüm sorular içindeki ilişkiyi eş zamanlı olarak ölçen bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Singleton & Straits, 1999, s.119, akt.Gürer, Dolu, Demir & Köksal, 2009, s.96). Cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008,s.111). Ölçeğin, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreçleri ile ilgili algılarını ölçmeyi amaçlayan ikinci boyutu ve İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlayan üçüncü boyutu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı anket sorularını öncelikle kendi yanıtlamış ve daha sonra anket, uygulanacak evrene benzer özellikte küçük bir örnek grup üzerinde denenmiştir. Anket verileri elde edildikten sonra, araştırmacının geliştirdiği ikinci ve üçüncü boyutların Cronbach Alpha güvenirliği SPSS 22 paket programı yardımıyla ölçülmüş ve sonucunda güvenirlik derecesini olumsuz yönde etkilediği görülen 5 soru analizden çıkarılmıştır. Tekrarlanan güvenirlik testi sonunda süreç boyutunun katsayısı= .711, performans boyutunun katsayısı = .921 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci boyutu olan algı boyutu da dahil edilerek genel güvenirliği ölçülmüş ancak bu şekilde güvenirliğinin .40- .60 arasında kaldığı belirlenmiştir. Henson (2001, s.177) ölçeklerde yapılan madde ekleme ve çıkarma işlemlerinin ölçeğin bütününe ve maddenin bulunduğu faktörün güvenirlik katsayılarının değişmesine neden olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeden hareketle ilgili boyuttaki soruların ölçekte yer almasının ölçeğin bütününe olumlu ya da olumsuz etkisini belirlemek amacıyla, soruların tek tek analizden çıkarılması denenmiş ve her bir sorunun ölçekten çıkarılmasının ardından, güvenirlik katsayısının nasıl bir değer aldığı gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, her bir soru çıkarıldığında güvenirlik değerinin yükseldiği görülmüştür. Araştırmacı, algı boyutu ölçekten bütünüyle çıkarıldığında, ölçek güvenirliğinin 0.89 'a ulaştığını tespit etmiştir.

α hesaplamasında, testi oluşturan bileşenlerin varyanslarının toplam puanın varyansına bölünmesi temel alındığından, test maddelerinin, ölçmenin bütünüyle ne kadar duyarlı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle α katsayısı, test maddelerinin puanların toplam test puanları ile tutarlılığının ölçüsüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008, s. 111). Bu tanımlamalardan anlaşılacağı gibi gerçekte test güvenilirliği olarak bahsedilen şey, testin kendisi değil, bir testten veya ölçme aracından elde edilen ölçümlerdir (Bademci, 2001b; Bademci, 2005b akt. Bademci, 2006, s.438). Tüm bu açıklamalar göz önüne alınmış ve araştırmacı kendi içinde çok güvenilir (.97) olduğu hesaplanan ancak analiz sonuçlarına göre beklenilenin tersine diğer boyutlarla uyum göstermeyerek, bütünde ölçme sonuçlarını olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşılan bu boyutu analizden çıkarmıştır.

Son durumda anketin değerlendirmeye alınan ikinci bölümüne ait Likert tipi 5'li dereceleme sistemine göre geliştirilen 20 soru ve iki boyut mevcuttur. Karadağ (2011, s.326) güvenilirlik katsayıları hesaplanan ölçeklerden daha sonra madde çıkarımı yapılmasını takiben, ölçeğin güvenilirlik katsayılarının tekrar tespitinin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, ölçeğin güvenilirlik katsayılarının tekrar tespiti yapılmış, süreç boyutu katsayısı= .711, performans boyutu katsayısı = .921, genel güvenilirlik α = .89 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilirliği için yeterli görülmüştür.

3.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı, internet üzerinden anket oluşturularak ilgili okul yöneticilerinin onayına gönderilmiştir. Okul yöneticileri anket link'ini e-posta aracılığıyla okullarındaki İngilizce öğretmenlerine ulaştırmıştır. Ankete erişim bir ay süresince açık tutularak öğretmenlerin katılımı takip edilmiştir. Anketi toplam 97 kişi tamamlamıştır. Araştırmada kullanılan anket Ek 1'de verilmiştir.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Toplanan verilerin çözümlemesinde SPSS 22 istatistiksel programı kullanılmıştır. Veri giriş işlemlerini takiben anketin alt boyutlarında yer alan maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, frekans ve yüzde değerleri saptanmıştır.

Ölçekte yer alan maddeler, 5'li derecelemeğe uygun olarak, 5 (kesinlikle katılıyorum), 4 (katılıyorum), 3 (kararsızım), 2 (katılmıyorum) ve 1 (kesinlikle katılmıyorum) şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin aralıklarına, seçeneklerin verildiği en yüksek değer olan 5 ile en düşük değer olan 1 arasındaki genişliğinin seçenek sayısına (5) bölünmesiyle ulaşılmıştır. Ölçek aralıkları şu şekilde hesaplanmıştır: $5-1=4$, $4/5= .80$ 'dir. Seçenek ve sınırlar Tablo 3.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Seçenekler ve Sınırlar

Seçenekler	Sınırlar
Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.79
Katılmıyorum	1.80-2.59
Kararsızım	2.60-3.39
Katılıyorum	3.40-4.19
Kesinlikle katılıyorum	4.20-5.00

Bağımsız örneklem için t-testi iki bağımsız örneklem grubundan elde edilen ortalamaların farkının anlamlılığını karşılaştırmak için kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2014, s.159). Dolayısıyla, araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel özelliklerine yönelik ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için, cinsiyet değişkenine yönelik bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Diğer değişkenler (yaş, mesleki deneyim, mezun olunan okul, mezuniyet sonrası eğitim durumu, görev yapılan düzey) için ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem arasındaki farkın sıfırdan anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılan (Büyüköztürk, 2014, s.48) bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyans

analizi sonunda gruplar arasında çıkan farkın kaynağını bulmak için Post HOC Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testleri yapılmıştır. Anova için temel oluşturan istatistik F oranıdır. Analizde hesaplanan F değeri, belli alfa düzeyi ve serbestlik derecesine göre belirlenen kritik değer ile karşılaştırılır. F değerinin manidar olması durumunda, farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu anlamak üzere ikili karşılaştırmalar yapılır. Bu karşılaştırmaları yapan tekniklere çoklu karşılaştırmalar testleri (post hoc tests) adı verilir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, a.g.e., s.180). Varyansın normallik varsayımını karşılayamadığı durumda Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis H bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'nın parametrik olmayan karşılığıdır. Bağımsız ikiden fazla ortalama arasındaki farkın test edilmesinde kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, a.g.e, s.221). İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ile tercih ettikleri eğitim olan yirmibirinci yüzyıl becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusunun cevabına ulaşmak için iki sınıflı kategorik değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadığını test eden (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, a.g.e., 2014, s.195) Ki- Kare Bağımsızlık Testi uygulanmıştır.

İstatistik işlemlerden sonra ulaşılan bulgular araştırmanın amaçları göz önünde bulundurularak tablolandırılmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar araştırmanın amaçlarının sırası dikkate alınarak sunulmuştur. Öncelikle İngilizce öğretmenlerinin bireysel özelliklerine göre dağılımları üzerinde durulmuş; ardından hizmetiçi eğitim etkinlikleri süreçlerine dair algıları cinsiyete, yaşa, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ve çalıştıkları düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir sorusuna ilişkin bulgular ve İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine dair algıları cinsiyete, yaşa, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ve çalıştıkları düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Ardından, İngilizce öğretmenlerinin gelecekte hizmetiçi eğitimini almak istedikleri konulara ve son olarak da İngilizce öğretmenlerinin gelecekte ihtiyaç duydukları ilk üç eğitim konusunun mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular paylaşılmıştır.

4.1 Anketi Cevaplayan Öğretmenlerin Bireysel Özelliklere Göre Dağılımları

Bu bölümde araştırmanın deneklerine ilişkin bireysel özellikler ve bu özelliklerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bulgular sıralanırken anket formundaki dizilişleri göz önüne alınmıştır. İngilizce öğretmenlerin bireysel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları ile ilgili değerler tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.1’de gösterildiği gibi araştırmanın örneklemini oluşturan toplam 97 öğretmenden % 81,44’ü kadındır. Erkek öğretmenler ise araştırma örnekleminin % 18,56 kadarlık bölümünü oluşturmaktadır. Bu bulgu, İngilizce öğretmenliğinin, genel olarak öğretmenliğin kadınlar tarafından tercih edildiği görüşüne uygun düşmektedir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	79	81,44
	Erkek	18	18,56
TOPLAM		97	100

Yaş aralığı değişkenine bakıldığında, katılımcıların % 2,06'sının 22-25 yaş aralığında, %22,68 'inin 26-30 yaş aralığında, % 18,56'sının 31-35 yaş aralığında, %29,90'ının 36-40 yaş aralığında, % 16,49'unun 41-45 yaş aralığında, % 4,12'sinin 46-50 yaş aralığında ve % 6,19 'unun 51 yaş ve üzeri aralığında bulunduğu görülmektedir. Bu dağılımlar yaş değişkenleri bakımından 36-40 yaş grubunun çoğunlukta olduğunu, 22-25 yaş aralığındaki öğretmen grubunun, yani meslek hayatının başında olan öğretmenlerin, azınlıkta olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Yaş	22-25	2	2,06
	26-30	22	22,68
	31-35	18	18,56
	36-40	29	29,90
	41-45	16	16,49
	46-50	4	4,12
	51 ve üzeri	6	6,19
TOPLAM		97	100

Katılımcıların mesleki deneyimleri göz önüne alındığında, %13,40'ın 5 yıl ve daha az, % 29,90 'ın 6-10 yıl, % 23,71'in 11-15 yıl, % 23,71 'in 16-20 yıl, % 3,09'un 21-25 yıl ve % 6,19'un 26 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında 6-10 yıl arası mesleki deneyimi olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımları

Değişken	Grup	N	%
Mesleki deneyim	5 yıl ve daha az	13	13,40
	6-10 yıl	29	29,90
	11-15 yıl	23	23,71
	16-20 yıl	23	23,71
	21-25 yıl	3	3,09
	26 yıl ve üzeri	6	6,19
TOPLAM		97	100

Katılımcıların mezun oldukları okul sorusunu 96 öğretmen yanıtlamıştır. Mezun olunan okula göre dağılımlara bakıldığında katılımcıların % 48,96 'sının eğitim fakültesi, % 37,50'sinin Fen Edebiyat Fakültesi, % 9,38 'inin lisans tamamlama, % 4,17'sinin diğer bölümlerden mezun oldukları görülmektedir. Diğer şikkına verilen cevaplar Yüksek Lisans, Yönetim Bilimleri, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (MA),Yüksek Lisans, Yüksek Lisans olup, bu cevaplar anketin 5. Sorusuna verilmesi gerekli yanıtlar olduğundan, 4. soruyu bu şekilde yanıtlayan katılımcıların, yüksek lisans eğitimlerinden önce mezun oldukları okul bilinmemektedir. Bu değişkene ait bulgular, İngilizce öğretmenlerinin çoğunlukla bir eğitim fakültesinden mezun olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	47	48,96
	Fen Edebiyat Fakültesi	36	37,50
	Eğitim Yüksek Okulu	0	0
	Lisans Tamamlama	9	9,38
	Diğer	4	4,17
TOPLAM		96	100

Katılımcıların mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ilişkin soru 96 öğretmen tarafından yanıtlanmıştır. Buna göre katılımcıların % 47,92 'si lisans eğitimini tamamlamıştır. Katılımcıların % 16,67'si yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Katılımcıların % 31,25'i yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların % 4,17'si doktora programına devam etmektedir. Doktora programından mezun olan katılımcı bulunmamaktadır. Bu değişkene ait bulgular İngilizce öğretmenlerinin çoğunlukla lisans mezunu olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mezuniyet Sonrası Eğitim Durumları Değişkenine Göre Dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Mezuniyet Sonrası Eğitim Durumu	Lisans eğitimini tamamlayalar	46	47,92
	Yüksek Lisans programına devam edenler	16	16,67
	Yüksek Lisans mezunları	30	31,25
	Doktora programına devam edenler	4	4,17
	Doktora Programından mezun olanlar	0	0
	Diğer	0	0
TOPLAM		96	100

İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları düzeye göre dağılımlarına bakıldığında toplam 95 cevabın %31,58 'inin ilköğretim, %24,21 'inin orta öğretim, %44,21 'inin Üniversite İngilizce Hazırlık seçeneklerinin oluşturduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların çoğunluğunu Üniversite İngilizce Hazırlık bölümlerinden öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 4. 6. İngilizce Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Düzey

Değişken	Grup	f	%
Görev Yapılan Düzey	İlköğretim	30	31,58
	Ortaöğretim	23	24,21
	Üniveriste İngilizce Hazırlık	42	44,21
TOPLAM		95	100

4.2 İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreçlerine ve Eğitimin Performanslarına Etkisine Dair Algıları Boyutlarının İstatistikleri

Bu bölümde İngilizce Öğretmenlerinin hizmet içi eğitim süreçlerine ve eğitimin performanslarına etkisine dair algıları boyutlarının istatistiksel bulguları gösterilmiştir.

Tablo 4.7. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreçlerine Dair Algıları Boyutu ile İlgili Betimleyici İstatistikleri

HİE süreç algıları	\bar{x}	ss
Kurumumun hizmetiçi eğitim programlarını başarılı bir şekilde yapılandırıldığını düşünüyorum.	3.25	.84
Kurumumun hizmetiçi eğitim programlarını başarılı bir şekilde uyguladığını düşünüyorum.	3.29	.83
Kurumumda performans değerlendirme sisteminin bir parçası olmasa da hizmetiçi eğitim etkinlikleri ilgimi çeker.	3.80	.73
Hizmetiçi eğitimin, İngilizce öğretmeni performans değerlendirme sisteminin bir unsuru olması gerektiğine inanıyorum.	3.66	.91
Katıldığım hizmetiçi eğitimlerden sonra, eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesi gerektiğine inanıyorum.	4.01	.67

Katıldığım hizmetiçi eğitimlerden sonra eğitimin değerlendirilmesi ve gelecek eğitimlerin buna göre planlanması gerektiğine inanıyorum.	4.11	.56
---	------	-----

Tablo 4.7.'de İngilizce Öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreçlerine dair algıları boyutundaki maddelere ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; öğretmenlerin; iki maddeye ilişkin görüşlerinin "kararsızım", dört maddeye ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" olduğu görülmektedir. Öğretmenler, hizmetiçi eğitim sürecine dair genel olarak olumlu algıya sahiptirler.

Tablo 4.8. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sınıf İçi Performanslarına Etkisine Dair Algıları Boyutu ile İlgili Betimleyici İstatistikleri

HİE sınıf içi performanslarına etkisine dair algıları	\bar{x}	ss
Hizmetiçi eğitim etkinlikleri sayesinde İngilizce öğretmenliği ilgili güncel gelişmeleri takip ediyorum.	3.89	.67
Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin mesleki gelişimimde önemli bir yeri olduğuna inanıyorum.	3.89	.80
Hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmanın öğretmen olarak performansıma bir etkisi olmadığına inanıyorum.	3.68	.84
Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinlikleri sonunda derslerimde öğretmen merkezli bir yaklaşım izliyorum	3.72	.82
Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinlikleri sonunda okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerisi derslerindeki performansımın arttığına inanıyorum.	3.70	.73
Katıldığım hizmetiçi eğitimlerden sonra derslerimde farklı öğretim metotları ve yaklaşımlar deniyorum.	3.97	.60
Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinliklerinden sonra İngilizce ders kitaplarındaki konuları ihtiyaca göre adapte edebiliyorum.	3.79	.65
Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinlikleri sonunda derslerimde elimdeki malzemeler haricinde farklı aktiviteler üretebiliyorum	3.90	.63
Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinlikleri sonunda öğretmenlik anlayışında yaratıcı öğretim bakış açısına sahip olduğumu hissediyorum.	3.93	.59
Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinlikleri sonunda derslerimde kullanmak üzere edinmiş olduğum çeşitli aktiviteler konusunda kendimi yeterli hissediyorum.	3.79	.61
Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinlikleri sonunda gerekliliğini hissettiğim yerde öğrenci ilgisini sağlamak için dersin akışını değiştirmeye başladım.	3.81	.54

Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin öğretmenlik anlayışında olumlu yönde genel bir değişim yaptığına inanıyorum	3.97	.60
Hizmetiçi eğitimin öğretmen performansını arttırdığına inanıyorum.	3.84	.70
Hizmetiçi eğitimin İngilizce öğretmeni olarak performansımı arttırdığına inanıyorum.	3.85	.64

Tablo 4.8’de, İngilizce Öğretmenlerinin, hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine dair algıları boyutundaki maddelere ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; öğretmenlerin; bütün maddelere ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenler hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine dair olumlu algıya sahiptirler.

4.3 İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinin Süreçlerine Dair Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin süreçlerine dair algılarının cinsiyete, yaşa, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ve çalıştıkları düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir.

Bu hesaplamalarla ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.9. İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Etkinlikleri Sürecine Dair Algılarının Cinsiyete Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t Testi		
				t	sd	P
Kadın	80	22.11	2.93	.72	92	.47
Erkek	14	21.50	2.95			

$P = 0.47 > .05$

İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim süreçlerine dair algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin hizmetiçi eğitim sürecine karşı algıları $\bar{x}= 22.11$ iken erkek öğretmenlerin algıları $\bar{x}= 21.50$ şeklindedir. Bu bulgu hizmetiçi eğitim süreçlerine dair algının ve cinsiyete göre farklılık göstermediği şekilde yorumlanabilir.

Tablo 4.10. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreci Algılarının Yaşlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Yaş	N	\bar{X}	SS
22-25	1	21	.
26-30	22	20.82	2.91
31-35	17	20.94	3.03
36-40	29	23.24	2.12
41-45	17	22.76	2.88
46-50	3	23	3
51 ve üzeri	5	21	4.53
Toplam	94	22.02	2.93

Tablo 4.11. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sürecine Dair Algılarının Yaşlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	113.37	6	18.90	2.408	.034
Gruplar içi	682.58	87	7.85		
Toplam	795.96	93			

Analiz sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreci algılarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini işaret etmektedir. $F(6,87)=2.41$ ve p değeri .05 anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında $p=.034 < .05$ olduğundan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreç algıları yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulmak için Post Hoc Tukey

ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testleri yapılmıştır. Ancak gruplardan 1 tanesi 22-25 yaş aralığı, 2 'den daha az veri içerdiği için testler sonuç vermemiştir.

Yaşı 22-25 arasında olanların, 26-30 yaş aralığı ile birleştirilebileceği öngörülmüş ve Yeniden Kodlama (Recode into new Variables) komutu kullanılarak, yaş değişkenindeki 22-25 yaş aralığı, 26-30 yaş aralığına aktarılmıştır. Elde edilen yeni kategoriye göre Post Hoc- Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testleri yeniden yapılmış ve Tablo 4.12 ve 4.13'de görülen analiz sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 4.12. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreci Algılarının Yaşlarına Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yenilenen Betimsel İstatistik Tablosu

Yaş	N	\bar{X}	SS
26-30	23	20.82	2.91
31-35	17	20.94	3.03
36-40	29	23.24	2.12
41-45	17	22.76	2.88
46-50	3	23	3
51 ve üzeri	5	21	4.53
Toplam	94	22.02	2.93

Tablo 4.13. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sürecine Dair Algılarının Revize Edilen Yaşlarına Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplar arası	113.343	5	22.669	2.922	.017	22-30 yaş ve
Gruplar içi	682.615	88	7.757			36-40 yaş
Toplam	795.957	93				

Analiz sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi süreci algılarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini işaret etmektedir. $F(5,88)=2.92$ ve p değeri .05 anlamlılık

düzeyi ile karşılaştırıldığında $p=.017 < .05$ olduğundan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi süreçlerine dair algıları yaşlarına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulmak için yapılan Post Hoc– Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testleri sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin yaşa göre yeni gruplanan 22-30 yaş aralığındaki öğretmenler ($\bar{x}= 20.83$) ile ve 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{x} = 23.24$) süreç algıları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($p.030 <.05$). 31-35 ($\bar{x}= 20.94$) yaş grubunun 22-30 aralığındaki öğretmenlere yakın olduğu gözlemlenmektedir. Diğer yaş grupları olan 41-45 ($\bar{x} = 22.76$), 46-50 ($\bar{x} = 23.00$) ve 51 ve üzeri ($\bar{x} = 21.00$) arasındaki hizmetiçi eğitim süreç algısının daha benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreci Algılarının Mesleki Deneyimlerine göre anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS
5 yıl ve daha az	13	20.54	2.93
6-10 yıl	28	21.25	2.88
11-15 yıl	23	22.96	2.44
16-20 yıl	23	22.87	2.63
21-25 yıl	3	24	1.73
26 yıl ve üzeri	4	20.50	5.07
Toplam	94	22.02	2.93

Tablo 4.15. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sürecine Dair Algılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplar arası	102.911	5	20.58	2.613	.030	26 yıl ve üzeri 5 yıl ve daha az
Gruplar içi	693.046	88	7.88			ile 11-15 yıl deneyim
Toplam	795.957	93				

Analiz sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreci algılarının mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini işaret etmektedir. $F(5,88) = 2.61$ ve p değeri $.05$ anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında $p = .030 < .05$ olduğundan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreç algıları mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc – Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testlerinden elde edilen bulgulara göre, İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimine göre 26 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenler ($\bar{x} = 20.50$) ve 5 yıl ve daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ($\bar{x} = 20.54$) hizmet içi eğitim algıları daha yakın olmasına karşın bu iki grubun hizmetiçi eğitim süreç algılarının 21-25 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerden ($\bar{x} = 24$) daha farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ($\bar{x} = 22.96$), 16-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ($\bar{x} = 22.87$) ve 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ($\bar{x} = 21.25$) hizmetiçi eğitim süreç algılarının daha benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreci Algılarının Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Mezun olunan okul	N	\bar{X}	SS
Eğitim fakültesi	46	22.21	2.71
Fen Edebiyat Fakültesi	35	22.20	2.99
Lisans Tamamlama	9	21.33	2.74
Diğer	4	19.75	4.92
Toplam	94	22.02	2.93

Tablo 4.17. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sürecine Dair Algılarının Mezun Oldukları Okula Göre Anlamli bir Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	27.78	3	9.26	1.085	.360
Gruplar içi	768.176	90	8.54		
Toplam	795.957	93			

Analiz sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreci algılarının mezun olunan okula göre anlamli bir farklılık göstermediğini işaret etmektedir. $F(3,90) = 1.085$ ve p değeri .05 anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında $p=.36 > .05$ olduğundan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreç algıları mezun oldukları okullara göre anlamli bir şekilde değişmemektedir sonucuna varılmaktadır. Varılan sonucun desteklenmesi için yapılan Post Hoc – Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testlerinin bulguları şu şekildedir: Eğitim Fakültesi ($\bar{x}= 22.22$), Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}= 22.20$), Lisans Tamamlama ($\bar{x}= 21.33$), diğer ($\bar{x}= 19.75$).

Tablo 4.18. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreci Algılarının Mezuniyet Sonrası Eğitim Değişkenine Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Mezuniyet sonrası eğitim	N	\bar{X}	SS
Lisans eğitimimi tamamladım	45	22.02	2.87
Yüksek lisans eğitimime devam ediyorum	17	21.88	2.69
Yüksek lisans mezunuyum	27	22	3.25
Doktora programına devam ediyorum	4	22	3.37
Toplam	93	21.99	2.92

Tablo 4.19. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sürecine Dair Algılarının Mezuniyet Sonrası Eğitime Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	.247	3	.082	.009	.999
Gruplar içi	786.742	89	8.840		
Toplam	786.989	92			

Analiz sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreci algılarının mezuniyet sonrası eğitime göre anlamlı bir farklılık göstermediğini işaret etmektedir. $F(3,89) = .009$ ve p değeri .05 anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında $p=1 > .05$ olduğundan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreç algıları mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir sonucuna varılmaktadır. Varılan sonucun kontrolü için yapılan Post Hoc– Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testlerinin sonuçları da varılan sonucu desteklemektedir. Post Hoc – Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testlerinin bulguları şu şekildedir: Lisans eğitimimi tamamladım ($\bar{x}= 22.02$), Yüksek lisans

eğitimime devam ediyorum (\bar{x} = 21.88), Yüksek lisans mezunuyum (\bar{x} = 22), doktora programına devam ediyorum (\bar{x} = 22).

Tablo 4.20. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Süreci Algılarının Görev Yaptıkları Düzeye Göre Anamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Öğretmenlik yapılan düzey	N	\bar{X}	SS
İlköğretim	31	21.81	2.86
Ortaöğretim	22	21.95	3.08
Üniversite İngilizce Hazırlık	39	22.21	2.98
Toplam	92	22.01	2.93

Tablo 4.21. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Sürecine Dair Algılarının Görev Yapılan Düzeye Göre Anamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.84	2	1.418	.162	.851
Gruplar içi	780.152	89	8.766		
Toplam	782.989	91			

Analiz sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreci algılarının görev yapılan düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermediğini işaret etmektedir. $F(2,89) = .162$ ve p değeri .05 anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında $p=.85 > .05$ olduğundan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreç algıları görev yaptıkları düzeye göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir sonucuna varılmaktadır. Varılan sonucun desteklenmesi için yapılan Post Hoc – Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testlerinin bulguları şu şekildedir: İlköğretim (\bar{x} = 21.81), Ortaöğretim (\bar{x} = 21.95), Üniversite İngilizce Hazırlık (\bar{x} = 22.21).

4.4 İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine dair algılarının cinsiyete, yaşa, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ve çalıştıkları düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.22. İngilizce Öğretmenlerinin HİE'in Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Cinsiyete Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t Testi		
				t	sd	P
Kadın	74	54.19	6.31	1.15	86	.25
Erkek	14	51.93	8.81			

$$P = 0.25 > .05$$

İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimin performanslarına etkisine dair algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin hizmetiçi eğitimin performanslarına etkisine karşı algıları $\bar{x} = 54.19$ iken erkek öğretmenlerin algıları $\bar{x} = 51.93$ şeklindedir. Bu bulgu İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimin performanslarına etkisine dair algılarının ve cinsiyete göre fark göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.23. İngilizce Öğretmenlerinin HİE'in Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Yaşlarına Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Yaş	N	\bar{X}	SS
26-30	20	51.15	8.20
31-35	16	53.31	6.35
36-40	29	55	4.99
41-45	15	55.87	5.45
46-50	3	57	5.57
51 ve üzeri	5	51.40	12.30
Toplam	88	53.83	6.76

Tablo.4.24. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Yaşlarına Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	309.522	5	61.904	1.386	.238
Gruplar içi	3662.921	82	44.670		
Toplam	3972.443	87			

Varyansların homojenliği hesaplandığında p değerinin .022 olduğu görülmüştür. Bu durumda grupların varyansları arasında farklılık yoktur hipotezi reddedilir. Anova tablosuna bakıldığında F(5,82)= 1.39 ve p değeri .05 anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında $p = .238 > .05$ olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre gruplar arası varyans homojendir.

Varyansların homojenliği sağlanmadığında farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulmak amacıyla Post Hoc –Dunetti C çoklu karşılaştırmalar testi yapılmıştır. Testlerin sonuçlarından 26-30 yaş arası ($\bar{x} = 51.15$), 31-35 yaş arası ($\bar{x} = 53.31$), 36-40 yaş arası ($\bar{x} = 55$), 41-45 yaş arası ($\bar{x} = 55.87$), 46-50 yaş arası ($\bar{x} = 57.00$) bulguları elde edilmiştir. Bu bulgulardan 26-30 yaş ve 31-35 yaş ve üzeri öğretmenlerin hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine dair algıları birbirine uyumluken 36-40, 41-45 yaş ve 46-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarının daha farklı ve olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Varyansların homojenliği sağlanmadığı için ayrıca yapılan Kruskal-Wallis testi sonucu şu şekildedir:

Tablo 4.25. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Yaşlarına Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Kruskal Wallis Sonucu

Yaş	n	Sıra ort.	sd	χ^2	P
26-30	20	34.70	5	6.381	.271
31-35	16	39.78			
36-40	29	50.62			
41-45	15	49.43			
46-50	3	55.50			
51 ve üzeri	5	41.49			

Analiz sonuçları İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine ilişkin algılarının yaş aralığına göre anlamli bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd=5, n=88) = 6.381, $p > .05$. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine ilişkin en olumlu görüşe 46-50 ve daha sonra da 36-40 yaş gruplarının sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu Dunetti C testini doğrular niteliktedir.

Tablo 4.26. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Anlamli bir Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS
5 yıl ve daha az	11	53.36	7.78
6-10 yıl	25	51.80	6.02
11-15 yıl	23	53.52	6.89
16-20 yıl	21	57	4.48
21-25 yıl	3	52	3.61
26 yıl ve üzeri	5	54	13.18
Toplam	88	53.83	6.76

Tablo 4.27. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	329.359	5	65.872	1.483	.204
Gruplar içi	3643.085	82	44.428		
Toplam	3972.443	87			

Analiz sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin sınıf içi performanslarına ilişkin algılarının mesleki deneyimlerine göre anlamli bir farklılık göstermediğini işaret etmektedir. $F(5,82) = 1.483$ ve p değeri $.05$ anlamlilik düzeyi ile karşılaştırıldığında $p=.204 > .05$. Post Hoc – Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testlerinden elde edilen bulgulara göre de 6-10 yıl ($\bar{x}= 51.80$), 21-25 yıl ($\bar{x}= 52.00$), 5 yıl ve daha az ($\bar{x}= 53.36$) ve 26 yıl ve üzeri ($\bar{x}= 54.20$), birbirine uyumlu olduklarını, 26 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlerin HİE ‘in performanslarına etkisine dair algılarının 6-10 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlere göre daha üst seviyede olduğu; en olumlu grubun ise 16-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler ($\bar{x}= 57.00$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.28. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının, Mezun Olunan Okula Göre Anlamli bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Mezun olunan okul	N	\bar{X}	SS
Eğitim fakültesi	44	53.86	6.09
Fen Edebiyat Fakültesi	33	53.94	7.36
Lisans Tamamlama	7	51.14	5.93
Diğer	4	57.25	10.53
Toplam	88	53.83	6.76

Tablo 4.29. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Mezun Olunan Okula Göre anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	97.78	3	32.592	.707	.551
Gruplar içi	3874.668	84	46.127		
Toplam	3972.443	87			

Analiz sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına ilişkin algılarının mezun oldukları okula göre anlamlı bir farklılık göstermediğini işaret etmektedir. $F(3,84) = .707$ ve p değeri .05 anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında $p = .55 > .05$ olduğundan İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin performanslarına ilişkin algıları, mesleki deneyimlerine göre anlamlı şekilde değişmemektedir sonucuna varılmaktadır. Varılan sonucun desteklenmesi için yapılan Post Hoc – Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testlerinin bulguları şu şekildedir: Eğitim Fakültesi ($\bar{x} = 53.86$), Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{x} = 53.94$), Lisans Tamamlama ($\bar{x} = 51.14$), diğer ($\bar{x} = 57.25$).

Tablo 4.30. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının, Mezuniyet Sonrası Eğitim Durumlarına Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Mezuniyet sonrası eğitim	N	\bar{X}	SS
Lisans eğitimimi tamamladım	41	54.61	6.57
Yüksek lisans eğitimime devam ediyorum	16	52.25	6.28
Yüksek lisans mezunuyum	26	53	6.96
Doktora programına devam ediyorum	4	54.75	8.77
Toplam	87	53.70	6.69

Tablo 4.31. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine Dair Algılarının Mezuniyet Sonrası Eğitim Durumlarına Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	84.724	3	28.241	.623	.602
Gruplar içi	3761.506	83	45.319		
Toplam	3846.230	86			

Analiz sonuçları, İngilizce Öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine ilişkin algılarının, mezuniyet sonrası eğitime göre anlamlı bir farklılık göstermediğini işaret etmektedir. $F(3,83) = .623$ ve p değeri .05 anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında $p = .60 > .05$ olduğundan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine ilişkin algıların, mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir sonucuna varılmaktadır. Varılan sonucun kontrolü için yapılan Post Hoc – Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testlerinin sonuçları da varılan sonucu desteklemektedir. Post Hoc – Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testlerinin bulguları şu şekildedir: Lisans eğitimimi tamamladım ($\bar{x} = 54.61$), Yüksek lisans eğitimime devam ediyorum ($\bar{x} = 52.25$), Yüksek lisans mezunuyum ($\bar{x} = 53$), doktora programına devam ediyorum ($\bar{x} = 54.75$).

Tablo 4.32. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf içi Performanslarına Etkisine İlişkin Algılarının, Öğretmenlik Yapılan Düzeye Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Öğretmenlik yapılan düzey	N	\bar{X}	SS
İlköğretim	28	51.14	6.58
Ortaöğretim	21	57.05	5.44
Üniversite İngilizce Hazırlık	38	53.37	7.16
Toplam	87	53.86	6.79

Tablo 4.33. İngilizce Öğretmenlerinin HİE Etkinliklerinin Sınıf İçi Performanslarına Etkisine İlişkin Algılarının Öğretmenlik Yaptıkları Düzeye Göre Anlamlı bir Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	305.122	2	152.561	3.502	.035	İlköğretim-ortaöğretim
Gruplar içi	3659.223	84	43.562			
Toplam	3964.345	86				

Analiz sonuçları, İngilizce Öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine ilişkin algılarının öğretmenlik yaptıkları düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini işaret etmektedir. $F(2,84) = .3.50$ ve p değeri .05 anlamlılık düzeyi ile karşılaştırıldığında $p=.04 < .05$ olduğundan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine dair algılarının görev yaptıkları düzeye göre anlamlı bir şekilde değişim gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Yapılan Post Hoc – Tukey ve Scheffe çoklu karşılaştırmalar testlerinin bulguları şu şekildedir: İlköğretim ($\bar{x}=52.14$), Ortaöğretim ($\bar{x}= 57.05$), Üniversite İngilizce Hazırlık ($\bar{x}= 53.37$). ,ilköğretim ve ortaöğretim arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Tukey p.değeri .031 < .05 güven aralığı -9.45, -.36).

4.5 İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri ile Tercih Ettikleri İlk Üç Eğitim Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığını Belirlemeye Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü amacı İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ile tercih ettikleri ilk üç eğitim arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

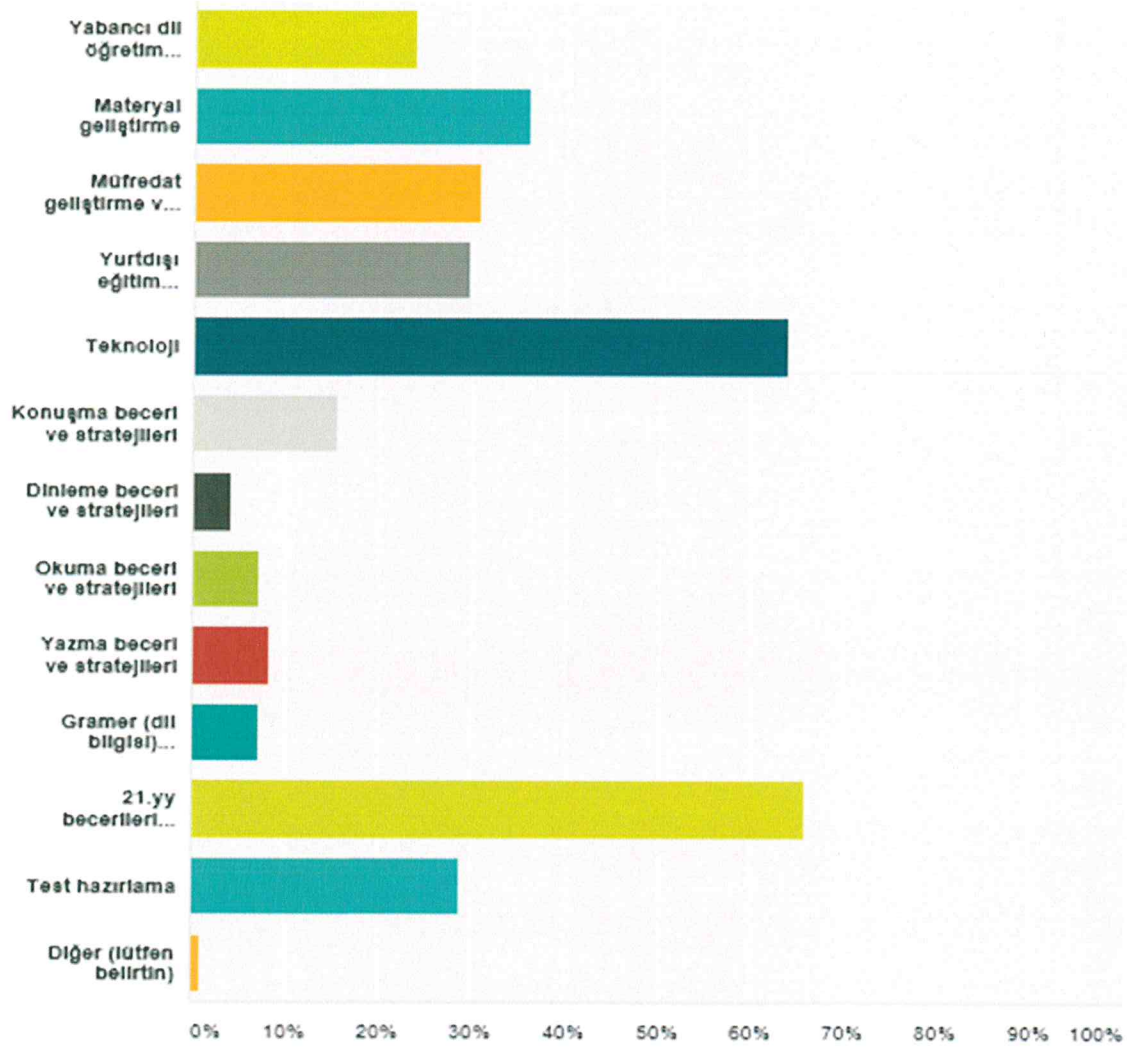
97 katılımcının da cevapladığı gelecekte almak istedikleri 3 eğitim sorusu %23,71 yabancı dil öğretim metodları, %36,08 materyal geliştirme, %30,93 müfredat geliştirme ve değerlendirme, % 29,90 yurtdışı eğitim programları, % 63,92 teknoloji, % 15,46 konuşma beceri ve stratejileri, %4,12 dinleme beceri ve stratejileri, %7,22 okuma beceri ve stratejileri, % 8,25 yazma beceri ve stratejileri, % 7,22 gramer (dil bilgisi öğretme), % 65,98 21. yy. becerileri, %28,87 test hazırlama, % 1,03 diğer (sınıf yönetimi) şeklinde

yanıtlanmıştır. Bu bulgulara göre katılımcıların gelecekte almak istedikleri ilk 3 eğitim sırasıyla 21.yy becerileri, teknoloji ve materyal geliştirmedir.

Tablo 4.34. ‘Gelecekte Almak İstedığınız 3 Eğitim Nedir?’ Sorusuna Verilen Yanıtlar

Yanıt Seçenekleri	F	%
Yabancı dil öğretim metodları	23	23,71
Materyal geliştirme	35	36,08
Müfredat geliştirme ve değerlendirme	30	30,93
Yurtdışı eğitim programları	29	29,90
Teknoloji	62	63,92
Konuşma beceri ve stratejileri	15	15,46
Dinleme beceri ve stratejileri	4	4,12
Okuma beceri ve stratejileri	7	7,22
Yazma beceri ve stratejileri	8	8,25
Grammer (dil bilgisi) öğretme	7	7,22
21. yy becerileri (eleştirel/ yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim vb.)	64	65,98
Test hazırlama	28	28,87
Diğer	1	1,03

Grafik 4.1. 'Gelecekte Almak İstedığınız 3 Eğitim Nedir?' Sorusuna Verilen Yanıtların Yüzdesi



4.6 İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri ile Tercih Ettikleri İlk Üç Eğitim Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır Sorusuna Dair Bulgular

Araştırmanın dördüncü amacı İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ile tercih ettikleri ilk üç eğitim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusunu cevabını belirlemeye yöneliktir.

İngilizce öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ile tercih ettikleri eğitim olan yirmibirinci yüzyıl becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusu için Ki- kare testi yapılmıştır. Analizde beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının % 20' sini aştığı (%41,7

olduğu) görüldüğünden, anlamlılık testine ilişkin sonuç yorumlanmamıştır. 5 yıl ve daha az mesleki deneyime sahip olanları 6-10 yıl deneyime sahip olanlar ile 26 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların 21-25 yıl deneyimin olanlarla birleştirilmesiyle beklenen değeri beşten küçük olan gözenek sayısının %20 'nin altına düşürülebileceği öngörülmüştür. Yeniden kodlama (recode into different variables) işlemi yapılarak yeni bir kategori elde edilmiş ve buna göre yapılan ki-kare testi analiz sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 4.35. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri ve Yirmibirinci Yüzyıl Becerileri Eğitim Tercihleri İçin Ki-Kare Test Sonuçları

	Tercih eden		Tercih etmeyen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Mesleki deneyim 10 yıl ve daha az	23		19		42	
	54.8		45.2		100	
Mesleki deneyim 11-15 yıl	16		7		23	
	69.6		30.4		100	
Mesleki deneyim 16-20 yıl	18		5		23	
	78.3		21.7		100	
Mesleki deneyim 21 yıl ve üzeri	6		3		9	
	66.7		33.3		100	
Toplam	63		34		97	
	64.9		35.1		100	
Pearson Ki-Kare 3.93	Sd 3		p .27			

Tablo 4.35. incelendiğinde 21. Yüzyıl becerileri eğitimini almak isteyen mesleki deneyimi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin oranı %54 ile en az iken diğer oranların mesleki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerde % 69.6, mesleki deneyimi 16-20 yıl olan öğretmenlerde % 78.3, meslek deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde % 64.9 ve birbirine yakın olduğu görülmektedir. χ^2 (sd =3,n=97)=3.93, $p > .05$. İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim konusu olarak 21.yy becerilerini seçmeleriyle mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 4.36. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri ve Teknoloji Eğitim Tercihleri İçin Ki-Kare Test Sonuçları

	Tercih eden		Tercih etmeyen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Mesleki deneyim 10 yıl ve daha az	24	57.1	18	45.2	42	100
Mesleki deneyim 11-15 yıl	18	78.3	5	21.7	23	100
Mesleki deneyim 16-20 yıl	14	60.9	9	39.1	23	100
Mesleki deneyim 21 yıl ve üzeri	5	55.6	4	44.4	9	100
Toplam	61	62.9	36	37.1	97	100
Pearson Ki-Kare 3.17	Sd 3		p .37			

Tablo 4.36. incelendiğinde teknoloji eğitimini almak isteyen mesleki deneyimi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin oranı %57.1 iken diğer oranların mesleki deneyimi 11-15 yıl olan öğretmenlerde % 78.3, mesleki deneyimi 16-20 yıl olan öğretmenlerde % 60.9, meslek deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde % 55.6 olduğu görülmektedir. Bu oranlara göre teknoloji eğitimi almak isteyen öğretmenlerin en yüksek oranla 11-15 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olduğu, mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin de en düşük orana sahip oldukları görülmektedir. Diğer oranlar birbirine yakındır. χ^2 (sd =3,n=97)=3.17, $p > .05$. Bu sonuca göre, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim konusu olarak teknoloji seçmeleriyle mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 4.37. İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri ve Materyal Geliştirme Tercihleri İçin Ki-Kare Test Sonuçları

	Tercih eden		Tercih etmeyen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Mesleki deneyim 10 yıl ve daha az	19	45.2	23	54.8	42	100
Mesleki deneyim 11-15 yıl	7	30.4	16	69.6	23	100
Mesleki deneyim 16-20 yıl	7	30.4	16	69.6	23	100
Mesleki deneyim 21 yıl ve üzeri	3	33.3	6	66.7	9	100
Toplam	36	37.1	61	62.9	97	100
Pearson Ki-Kare 2.12	Sd 3		p .55			

Tablo 4.37 incelendiğinde materyal geliştirme eğitimini almak isteyen mesleki deneyimi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin oranı % 45.2 ile en yüksek iken diğer oranların mesleki deneyimi 11-15 ve 6-20 yıl olan öğretmenlerde % 30.4, meslek deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerde % 33.3 olduğu ve bu oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir. χ^2 (sd=3,n=97)= 2.12, $p > .05$. İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim konusu olarak materyal geliştirme seçmeleriyle mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1 Yargı

İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ve hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla özel ilköğretim, orta öğretim ve üniversite hazırlık bölümlerinde hizmet veren öğretmenlerle yapılan bu araştırmada aşağıdaki yargılara ulaşılmıştır:

Araştırmanın birinci amacı olan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinlikleri süreçlerine dair algıları cinsiyete, yaşa, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ve çalıştıkları düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusuna ilişkin yapılan analizlerin sonucuna göre, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin süreçlerine dair algıları cinsiyetlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitimlerine ve görev yaptıkları düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öte yandan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin süreçlerine dair algıları yaşlarına ve mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin hizmetiçi eğitim süreç algıları 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha olumludur. 31-35 ve 51 ve üzeri yaş grupları algıları 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin görüşlerine daha yakınken, 41-45 ve 46-50 yaş gruplarının görüşleri 36-40 yaş grubuna daha yakındır. Mesleki deneyime göre 21-25 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin algıları 26 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden daha olumludur. 5 yıl ve daha az mesleki deneyime sahip öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreç algıları 26 yıl ve üzeri deneyim sahibi öğretmenlere daha yakınken, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki deneyim sahibi öğretmenlerin algıları 21-25 ve 26 yıl ve üzeri deneyim sahibi öğretmenlerin ortasında ve birbirine daha yakındır.

Araştırmanın ikinci amacı olan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine dair algılarının cinsiyete, yaşa, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ve çalıştıkları düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusuna ilişkin yapılan analizlerin sonucuna göre, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine dair algıları cinsiyete, yaş aralığına, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları

okula ve mezuniyet sonrası eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine dair algıları görev yaptıkları düzeye göre farklılık göstermektedir. Buna göre, orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin algıları ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha olumludur.

Araştırmanın üçüncü amacı olan İngilizce öğretmenlerinin ilk üç tercihlerine göre hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına ait konuların tespit edilmesine ilişkin yapılan analizlerin sonucuna istinaden, İngilizce öğretmenlerinin ilk üç tercihine göre hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına ait konular sırasıyla 21.yy becerileri, teknoloji ve materyal geliştirmedir.

Araştırmanın dördüncü amacı olan en çok tercih edilen ilk üç hizmetiçi eğitim konusu ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin analizlerin sonucuna göre en çok tercih edilen ilk üç eğitim olan 21.yy becerileri, teknoloji ve materyal geliştirme ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

5.2 Tartışma

Araştırmanın birinci amacı olan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinlikleri süreçlerine dair algıları cinsiyete, yaşa, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ve çalıştıkları düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusuna ilişkin yapılan analizlerin sonucuna göre İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreçlerine dair algıları cinsiyetlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitimlerine ve görev yaptıkları düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, Aydınalp (2008), Sezer (2006) ve Karasolak, Tanrıseven ve Konokman (2013, s. 1006) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla da paraleldir. Benzer olarak, Gültekin, Çubukçu, Dal (2010, s.147) ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik alanlarına yönelik hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin cinsiyetlerine, branşlarına ve daha önce hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermediğini; kıdem değişkenine göre kimi yeterlik alanlarında farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmışlardır.

Bu araştırmada da, 36-40, 41-45 yaş aralıklarındaki İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim süreçlerine dair algılarının kendilerinden yaşça genç ve kıdemce daha aşağıda olan 22-30 yaş aralığındaki İngilizce öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu bulgusuna

ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak, 36-40, 41-45 yaş aralıklarındaki İngilizce öğretmenlerinin meslek hayatları boyunca diğerlerinden daha çok eğitim yapılandırma ve uygulama sürecine katılma fırsatı bulmaları ve bu durumun faydalarına yönelik daha çok tecrübe sahibi olmaları verilebilir. Demirel ve Budak da (2003, s.80) öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayan hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılımları yükseldikçe, hizmet içi eğitime karşı olumlu tutum geliştirmelerinin mümkün olabileceğini savunmuşlar ve öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim süreçlerine etkin katılımlarını sağlayacak yöntemlerin ve bu yöntemlerin etkililiğini değerlendirecek çalışmaların gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüş araştırmacının görüşleri ile de paralellik göstermektedir.

Öte yandan mesleki deneyimi 5 yıl ve daha az ve 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin de süreçler hakkında diğerlerine göre daha olumsuz görüşe sahip olması da, yaş değişkeni de, ortaya çıkan sonucu desteklemektedir. Az mesleki deneyime sahip olan öğretmenler, sürece katılımın kendilerine ne gibi faydalar getireceğini bilmediklerinden veya kendilerine tecrübe olarak güvenmediklerinden; çok mesleki deneyime sahip öğretmenler de meslek hayatlarının son yıllarına yaklaştıklarından ve hizmetiçi eğitim süreçlerine dahil olmalarının kendilerine bir avantaj sağlamayacağını düşündüklerinden dolayı bu algıya sahip olabilirler.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin kurumlarındaki hizmetiçi eğitim yapılandırma ve uygulama süreçleri hakkında genelde olumlu oldukları görülmüştür. Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre planlanması ve programların sonunda da hem öğretmenlerin eğitim kalitesini hem de eğitimi düzenleyenlerin yapılan eğitimden ne kadar verim aldıklarını objektif olarak değerlendirmeleri gerekir.

Öğretmenler, performans değerlendirme sisteminin bir parçası olmasa da hizmetiçi eğitim etkinliklerinin ilgilerini çektiğini belirtmişler ve hizmetiçi eğitimin, İngilizce öğretmeni performans değerlendirme sisteminin bir unsuru olması gerektiğine inandıkları yönünde genelde olumlu görüş bildirmişlerdir. Hizmetiçi eğitimin, eğitim örgütlerinde performans değerlendirme sisteminin bir parçası yapılması, eğitim esnasında öğrenilen yeni bilgilerin öğretmenlerce uygulanma oranını arttıracaktır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf dışında meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliğini profesyonel bilgi paylaşımlarını ve yöneticileriyle olan ilişkilerini de geliştirecektir. Performans değerlendirme sistemi sonunda terfi ya da

ödüllendirme gibi uygulamalar bulunduğu takdirde ise öğretmenin hizmet içi eğitim etkinliklerini kendi mesleğine uyarlama oranı pekişecektir.

Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin öğretmen ihtiyaçlarına göre belirlenerek eğitim süreci esnasında teorik bilgiden çok uygulamalara ağırlık verilmesi gereklidir (Özkan, 2010; Smith, Hofer, Gillespie, Solomon, ve Rowe, 2003, akt. Uluuysal, Demiral, Kurt ve Şahin, 2015, s.18). Uluuysal ve arkadaşları da yetişkinlerin gerçek ihtiyaçlarına yönelik eğitimleri tercih ettiklerini ve süreç içerisinde pasif değil, kendi kararlarını alıp, sürecin akışını değiştirebildikleri aktif bir rol edinmek istediklerini aktarmışlardır (Yayla, 2009, akt.Uluuysal, Demiral,Kurt, Şahin, a.g.e., s.18). Ancak, bu araştırmanın ölçek güvenirlik sonuçlarını olumsuz yönde etkilediği için değerlendirmeden çıkarılan sorularına verilen cevaplara bakıldığında, öğretmenin hizmetiçi eğitim sürecinin planlama ve yapılandırma aşamalarına katılım konusundaki görüşlerinin, ölçek genelindeki değerlerden farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bahsi geçen sorular, ‘Hizmetiçi programlarından önce ihtiyaç analizi uygulanması gerektiğine inanıyorum.’, ‘Hizmetiçi eğitim etkinliğinin planlanmasında öğretmen istek ve beklentileri önemsenmelidir.’, ‘Öğretmen istek ve beklentilerine göre düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin başarılı sonuçlar doğurduğuna inanıyorum.’ ve ‘Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarımızı bilen kurum içinden eğitmenler tarafından verilmesinin daha etkili olacağına inanıyorum.’ şeklindedir. Bu da genel olarak hizmetiçi eğitim sürecine olumlu bakan öğretmenlerin, süreçte kendilerinden bir katılım olması durumunda aynı olumlu tutumu takınmadıklarını; bu görevin yine yöneticilere ve eğitimi gerçekleştirecek kişilere düştüğünü göstermektedir. Bu tespit, Demirel ve Budak’ın (2003, s.80) öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının saptanmasında yönetici görüşlerinin belirleyici olduğu bulgularıyla örtüşmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin bu konu ile ilgili olumlu tutum göstermemelerinin nedeni bu işin hali hazırda yöneticileri tarafından yapıldığını bilmeleri veya sadece üzerlerindeki mevcut iş yüküne bir de bu görevleri eklemekteki isteksizlikleri olabilir. Nitekim bu durum Gönen ve Kocakaya ‘nın (2006, s.43) fizik öğretmenlerinin % 19’ unun göreve başladıktan sonra hiçbir eğitim kursuna katılmadığı, oysa ki hizmet içi eğitimin gerekliliği konusunda % 75 oranında öğretmenin gerekli olduğu görüşünü savunduklarını belirttikleri ve bunun öğretmenlerden kaynaklanan bir eksiklik olduğu sonucuna vardıkları "Fizik Öğretmenlerinin Hizmetiçi Uygulamalarıyla İlgili Görüşlerinin

Değerlendirilmesi" adlı çalışmaları ile benzerlikler göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenler, hizmetiçi eğitim yapılandırma ve uygulama sürecine aktif katılımlarının kendilerine yararlı olacağını bilseler de gerçek hayatta bunu tercih etmiyor olabilirler. Ancak, İngilizce öğretmenleri artık tüm süreçlerde aktif olmalıdırlar. Harmer'ın (2007, s.410) dediği gibi günümüzde artık uzun yıllara dayanan çalışma hayatı olan ancak sürekli gelişim ve eğitime devam etmemiş, yıllarca tekrarlanan öğretim beceri, fikir ve uygulamaları ile derslerine girip çıkmış öğretmen profili yerine, daha kısa mesleki hayatına uzun yıllar alacak eğitim ve tecrübeyi sığdırmayı başarmış, eğitimin tüm süreçlerinde aktif öğretmenler başarı kazanmakta ve eğitim örgütleri tarafından tercih edilmektedir. Aynı şekilde öğrenciler de değişime açık, sadece İngilizce eğitimi alanında değil tüm dünyadaki gelişmelere adapte olabilen, aktif öğretmenler istemektedirler. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri, kalıcı bir değişim ve gelişim içinde olmalı ve kariyerlerinin başında kurumlarının isteğiyle gönderildikleri eğitimleri artık kendi istekleriyle koalamalı, kendi eğitim sorumluluklarını üstlenmelidirler, yani kendi öğrenmelerinin yöneticileri olmaları ve bu konuda öğretmenlerinin de kendilerini cesaretlendirilmeleri gereklidir (Richards ve Farrell, 2005, s.10-12-16).

Araştırmanın ikinci amacı olan İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine dair algıları cinsiyete, yaşa, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula, mezuniyet sonrası eğitim durumlarına ve çalıştıkları düzeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizlerin sonucuna göre İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine dair algıları cinsiyete, yaş aralığına, mesleki deneyimlerine, mezun oldukları okula ve mezuniyet sonrası eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ve algılar olumlu yöndedir. Hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin öğretmen yeterliklerine dair algılarının daha yüksek olduğu, hizmetiçi eğitimin, eğitime katılan öğretmenlerin performans algılarını da yükselttiği belirlenmiştir (Karacoğlu, 2008, s. 94-95). Benzer şekilde, Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız (2014, s.371), "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri" konulu araştırmalarında, araştırmaya katılan öğretmenlerin %'65 inin hizmetiçi eğitim etkinliklerini, öğretmenlerin üretiminde ve verdikleri hizmette etkili olmasında, öğretmen performansının, verimliliğin ve kalitenin artırılmasında önemli bir faktör olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ancak tabii ki bireylerin yetenekleri, yaptıkları işe

olan ilgi ve uyumları farklılık göstereceği gibi, eğitim etkinliklerinden de herkesin aynı düzeyde faydalanması da beklenemez. Bu, Akşit'in (2006, s.98) öğretmenlerin seçiminde ve eğitiminde özen gösterilse bile, tüm öğretmenlerin aynı performansı göstermesi beklenemez bulgusuyla paraleldir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular da, orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisi ile ilgili algılarının, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha olumlu olduğu yönündedir. Bunun nedeninin araştırmacının kendi kişisel tecrübe ve gözlemleri ile de belirlediği, ilköğretim son sınıfta uygulanan ortak orta öğretime geçiş sınavlarından kaynaklandığı görüşü öne sürülebilir. MEB, ortaöğretime geçiş sistemindeki TEOG ortak sınav uygulamasının öğretmenin mesleki performansını olumlu etkileyeceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin TEOG uygulamasına uyum sağlamaları ve ölçme ve değerlendirme konularındaki muhtemel eksikliklerini kapatmak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenleneceğini; Bakanlığın rutin olarak düzenlediği hizmet içi faaliyetlerinin çokluk ve kalite bakımından daha etkili hale getirileceğini, ayrıca ortak yapılan sınavlarda öğrencilerin fırsat eşitliği ve adaletin sağlanması için müfredatın eşzamanlı uygulanma zorunluluğunun da öğretmen performansını olumlu yönde etkileyeceğini aktarmaktadır (http://oges.meb.gov.tr/docs2104/ortak_s%C4%B1nav_t%C3%BCm_sorular_ve_cevaplar%C4%B1.pdf). Ne var ki, TEOG sınavının sonucunun öğrencilerin hayatlarının akışını etkileyecek olması, sınavdan mümkün olan en yüksek derecenin alınması için yoğun çalışmayı zorunlu kılmakta ve bu zorunluluk İngilizce öğretmenlerini sınıflarında sınav odaklı çalışmalar yapmaya yöneltmektedir. Özellikle ilköğretimin ikinci 4 senelik bölümünde müfredatı bitirmek ve öğrencileri çoktan seçmeli sınav formatına hazırlayabilmek amacıyla hizmetiçi eğitimlerde İngilizce öğretmenliği ile ilgili aktarılan yeni bilgi, beceri, öğretim metotları vb. ikinci plana atılmakta; test formatında uygulanan bu sınavda başarılı olmaya yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Öte yandan, orta öğretimde, özellikle özel okullarda daha çok İngiliz edebiyatına yönelik dersler görülmekte, öğrencilerin okumak istedikleri alanlardaki farklı dersleri seçmelerinden ötürü artan ilgiler, isteklilikleri ve performansları, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerini sınıflarında uygulamalarını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla orta öğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, hizmetiçi eğitimin sınıf içi performanslarına etkisi hakkındaki algıları da olumlu olmaktadır.

Araştırmanın üçüncü amacı olan İngilizce öğretmenlerinin ilk üç tercihlerine göre hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına ait konuların belirlenmesine ilişkin analizlerin sonucuna göre, İngilizce öğretmenlerinin ilk üç tercihine göre hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına ait konular sırasıyla 21.yüzyıl becerileri, teknoloji ve materyal geliştirmedir. Ancak, yabancı dil öğretim metotları, müfredat geliştirme, yurtdışı eğitim programları ve test hazırlama da % 25-35 aralığında tercih edilmişlerdir. Dil becerilerinden en çok konuşma becerisi eğitimi tercih edilmiştir. Diğer beceriler olan yazma, okuma, dinleme ve dil bilgisi eğitim tercihlerinin toplamı düşünüldüğünde de diğer eğitim konularına yakın bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Yani aslında İngilizce öğretmenleri tüm alanlarda eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu Mede ve Işık 'ın (2016, s.1-30) K1-4 düzeyi İngilizce öğretmenlerinin bir hizmetiçi eğitim programına ilişkin; öğretim yöntem ve tekniklerinin adaptasyonu, dil becerilerinin vurgulanması, teknolojinin kullanımı, sınıf ortamı, öğretimde uygulamalar ve material geliştirme konularında belirtilen tüm alanlarda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymakta oldukları bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bu bulgusu ayrıca Gültekin, Çubukçu ve Dal' in (2010) öğretmenlerin öğretim teknolojileri materyal geliştirme konularında hizmetiçi eğitim ihtiyaçları bulgularıyla ve Çakır'ın (2013,s.129) İngilizce öğretimi ile ilgili teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri yönünde çalışmalar yapılması gerektiği bulgularıyla örtüşmektedir. Çakır ve Oktay' ın çalışmalarına göre (2013, s.51) öğretmenin davranışları öğrencilerine örnek olduğundan, teknolojiye yaklaşımı da öğrencinin bilgi ve teknolojiye yaklaşımına örnek oluşturacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin yeni teknolojileri takip etmeleri, teknolojiyi aktif ve verimli olarak kullanmaları oldukça önemlidir bulgularıyla da paraleldir.

İngilizce öğretmenlerinin derslerini teknolojiyi ile bütünleştirmeleri ve öğrencilerinin de teknolojiyi dengeli olarak kullanmalarına imkan sağlamaları gerekir. Ancak teknoloji çok hızlı gelişmektedir. Örneğin İngilizce öğretiminde tüm ders kitaplarının mutlaka teknolojik eklentileri vardır, bunların kullanımını öğrenmek dahi eğitim gerektirir. Öğretmenler teknolojiyi ders ve uygulamalarında kullanmaya yönelik eğitilmiş olsalar da, daha fazla pratik yapmaya ihtiyaç duymakta ve derslerinde teknoloji kullanımında aktif davranmamaktadırlar (Bulut ve Koçoğlu, 2012, s.243-245). Dolayısıyla öğretmenlerin gelecekte ihtiyaç duydukları eğitimler arasında teknoloji eğitimini seçmeleri öngörülebilir bir bulgudur.

Neyi, nasıl öğreneceğini bilmek; öğrenmeyi bireysel olarak ya da takım halinde ve ya örgütçe öğrenebilmek 21. Yüzyıl'ın gereklerinden biridir (Genç, Eryaman, 2008,s.101). Okulların görevi, öğrenme ve yenileştirme becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, dayanışma, işbirliği, yaratıcılık, medya ve teknoloji becerileri, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, yaşam ve kariyer becerileri, esneklik ve uyum sağlama, girişkenlik, sosyal ve karşılaştırmalı kültürel beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk gibi 21 yüzyıl becerilerine odaklanarak öğrencilerinin birey olarak gelişimlerine katkı sağlamaktır. Ayberk'in (2007) ulaştığı sonuç en etkin öğretimin, sahip olduğu alan bilgisi yanında, düşünme süreçlerinde de bilgili, doğru ve eleştirel düşünebilen ve öğrencilerinin sistematik, çok yönlü ve dikkatli düşünebilmesi için çalışan öğretmen tarafından verildiği yönündedir. Bu sonuç, bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. İngilizce öğretmenin işi çok daha zordur çünkü hem bahsedilen becerilere yetkinlik düzeyinde sahip olup, öğrencilerine rol model olmalı hem de onlara ana dillerinin dışında başka bir dilde bu becerileri kullanarak kendilerini ifade etme süreçlerinde destek verip ve rehberlik yapmalıdır. Bu nedenden ötürü, günümüzde öğretmenlerin çoğu, üst biliş, yaratıcı ve üst düzey düşünme becerileri, yansıtıcı öğretim gibi kavram ve uygulamalarla ilgili eğitim almak istemektedirler.

Araştırmanın materyal geliştirme ile ilgili bulgusu Çayır, Akhun, Şimşek'in (2016, s.88-97) dil öğretiminin sadece ders kitabı ve müfredata bağlı olarak yapılamayacağı, farklı ders materyali ve tekniklerin de müfredata dahil edilmesi gerektiği görüşlerine paralellik göstermektedir. Ayrıca Uluuysal, Demiral, Kurt ve Şahin'in (2015, s.18) öğretmenlerin çevrimiçi ortamları daha çok kullanmalarının hem daha pratik ve zengin içerikli ders materyali hazırlamalarını, hem de öğrenciler için daha ilgi çekici ve eğlenceli bir öğrenme ortamını sağlayacağı yönündeki bulguları öğretmenlerin teknoloji eğitimi ihtiyaçlarını da desteklemektedir. Kurnaz ve Yiğit'in (2012) fen ve teknoloji öğretmenlerinin farklı materyallere ihtiyaç duymalarına rağmen bazılarının hiç, bazılarının da yeterli oranda materyal geliştirmediği buna çözüm olarak da fen ve teknoloji öğretmenlerine bu alanda hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği bulgusuyla da paralellik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü amacı olan en çok tercih edilen ilk üç hizmet içi eğitim konusu ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesine ilişkin yapılan analizlerin sonucuna göre en çok tercih edilen ilk üç eğitim olan 21. yüzyıl becerileri, teknoloji ve materyal geliştirme ile mesleki deneyimleri

arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Bu bulgu İngilizce öğretmenlerin bilgi çağında bireylerin mutlaka sahip olmaları gereken becerileri kapsayan bu eğitime, yaşam boyu öğrenme ve sürekli gelişim görüşlerine uygun olarak kariyerlerinin tüm evrelerinde ihtiyaç duyduklarını işaret etmektedir.

5.3 Öneriler

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

Tüm İngilizce öğretmenleri hizmetiçi eğitim sürecine istekle katılıp, ihtiyaçlarının dikkate alındığını, dolayısıyla da kendi mesleki ve kişisel gelişimlerinde kendilerinin de payı olduğunu anlayana ve sürece katılımın faydalarını tecrübe edinceye kadar, İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetleri süreçlerine fikir ve görüşleriyle katılımları zorunlu tutulmalıdır.

Okullar, hizmetiçi eğitim ile ilgili örgütsel bilinç sağlanmasını hedeflemeli; öğretmenlerinin performansları hakkında kısa vadeli önlemler almak yerine, yaşam boyu eğitimin kendilerine, öğrencilerine ve dolayısıyla topluma değer katacak uzun vadeli amaçlarına odaklanan İngilizce öğretmenleri ile çalışmalıdırlar.

Okullarda yaşça genç, mesleki deneyimi ve örgüt bilinci diğerlerine göre daha az olan öğretmenlerden, uzun yıllardır mesleğin içinde olan tüm İngilizce öğretmenlerine kadar herkesin eğitim süreçlerine katılmaları ve keyif alabilmeleri sağlanmalıdır. Bunun için seminer, forum gibi belli kalıpları olan klasik yöntemlerin dışına çıkılarak, öğretmenlerin yaşadıklarından yola çıkarak doğaçlama ve rol oynama gibi teknikler kullanılmalı, canlandırma yapılan drama etkinlikleri, öğretmenlerin kendi sınıflarında yaşadıklarını bir yazdıkları bir jurnal aracılığıyla kayıt altına alıp, sonrasında meslektaşlarıyla paylaştıkları informal eğitim oturumları ya da öğretmenlerin sırayla kendi belirledikleri bir konuyu araştırıp sunum şekline kendileri karar vererek diğer arkadaşlarını bilgilendirdikleri paylaşım oturumları düzenlenmelidir. Bu şekilde öğretmen sürecin her aşamasına dahil olmuş, öğrenmeyi kolaylaştıracak hatırlanabilir tecrübeler edinmiş ve öğretmen özerkliği de sağlanmış olur.

Dünyanın gelişmiş ülkelerinde, öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerini de bitirmiş olmaları büyük önem taşımaktadır. Örneğin, Finlandiya'da 1978 yılında kabul edilen bir yasa ile

anaokulu öğretmenleri hariç bütün öğretmenlerin kendi alanlarında yüksek lisans düzeyinde eğitim görmeleri şartı getirilmiştir. Amerika'da ise toplam öğretmen sayısının yaklaşık % 45'inin eğitim üzerine aldığı yüksek lisans eğitimi vardır. Öğretmenlerin % 1.2 doktora çalışmalarını da tamamlamışlardır (U.S. Statistical Abstracts, 2012. akt. Özcan M., 2013). Dolayısıyla, ülkemizde de öğretmenlerin alanlarında yüksek lisans derecesi sahibi olması amaçlanmalıdır. İngilizce öğretmenlerinin kendi branşları veya eğitim alanında yüksek lisans ve dilerlerse doktora eğitimi almaları hususunda kolaylık sağlanmalı, okul yönetimleri, öğretmenlerini süreç boyunca desteklemeli ve motive etmelidir.

Her okulda bir hizmetiçi eğitim bölümü kurulabilir. Bu bölümlerde sadece bu işi yapmak için işe alınmış eğitimci veya öğretmenler içinden bu işi yapmak için motivasyona sahip, işbirliğine ve başkalarıyla iletişime açık gönüllü bir grup öğretmen, çalıştıkları eğitim kurumundaki haftalık ders sayıları üstlendikleri göreve göre belirlenerek sorumluluk alabilir. Bu sayede hem örgüt içinde uzmanlaşma sağlanır hem de bir defalık eğitimler yerine yapılandırılmış, uzun soluklu ve sürdürülebilir eğitim programları düzenlenebilir.

MEB öğretmenlerin hizmetiçi ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla her yıl düzenli olarak özel ve devlet okullarında görev yapan tüm öğretmenlerin katıldığı ihtiyaç analizi düzenlenmelidir. Hizmetiçi eğitim programları ihtiyaç analizlerinde öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre düzenlenmelidir. Teknolojinin hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olduğu günümüzde, ihtiyaç analizleri internet üzerinden çok kısa sürede ve en az maliyetle yapılabilir.

MEB İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçları olan eğitimleri kendi okullarında alabilmelerini sağlamalı, yönetim ve öğretmenlerden eğitimin uygulanabilirliği hakkında geri bildirim alınmalıdır. Katılımı özendirilmek için, yürütülen hizmetiçi eğitim uygulamalarında başarılı bulunan okullar ve öğretmenler ödüllendirilmeli, başarıları diğer okullara da duyurulmalıdır.

İngilizce öğretmenleri için gerekli teknolojik eğitim verilir, teknik altyapı oluşturulduktan sonra internet üzerinden eğitim uygulanabilir. Ancak bu eğitimler, bilginin doğru iletilmesini sağlamak ve eğitim esnasında gerekli olan iletişimi karşılamak

amacıyla interaktif olarak düzenlenmeli; sohbet odaları, forum gibi paylaşım ve tartışma ortamlarının da bulunacağı şekilde tasarlanmalıdır.

İngilizce öğretmenleri okullarında performans değerlendirme sisteminin bir parçası olan denetim ve değerlendirme etkinliklerinin yanında, kendi yeterlik ve performansları hakkında öz değerlendirme yaparak da güçlü ya da geliştirilmeye ihtiyaç olan yönlerini ortaya çıkarmalıdır. Örneğin, meslektaşları ile işbirliği içinde birbirlerinin derslerini izleyip, güçlü ve zayıf yönlerini objektif olarak değerlendirdikten sonra çözüm ve geliştirme yolları önerdikleri ve gelişimlerini takip ettikleri hareket eylem çalışmalarıyla sınıf içi performanslarını geliştirmeye yönelik kendi sorumluluklarını almak yönünde adım atmalıdırlar.

Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenleri yabancı dil öğretim metotları, dil becerileri ve gramer gibi branşa özel eğitimlerin yanında, en çok yirmibirinci yüzyıl becerileri, teknoloji, materyal geliştirme, müfredat hazırlama, yurt dışı eğitim programları konularına ilgi duyduklarından MEB bu konulara yönelik eğitim programları tasrlamalı, okullar da MEB eğitimleri aracılığıyla veya kendi imkanları dahilinde öğretmenlerinin bu konularda eğitim almasını sağlamalıdırlar.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

Bu araştırmanın hazırlanışı sırasında araştırmacı yaptığı alan yazın çalışmalarında ele alınan konuya örnek oluşturabilecek geçmiş araştırmaların genellikle betimsel ve nicel araştırmalar olduğunu saptamıştır. Nicel araştırmaların doğrudan sayısal verileri kullanma imkânı vermeleri ve daha kolay ulaşılabilir sonuçlar sağlamaları açısından tercih edildikleri düşünülmektedir. Ancak araştırmacı, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim süreçlerine ve eğitimin sınıf içi performanslarına etkisine dair gelecekte yapılacak araştırmaların öğretmenler doğal ortamlarında gözleme tabi tutulduklarında daha etkili sonuçlar verebileceğini düşünmekte ve bu nedenle konu hakkında gelecekte yapılacak araştırmaların nitel olmalarını önermektedir.

Bu ve önceki araştırmaların güvenilirliğini test etmesi açısından, gelecekte benzer profildeki kurumlarda ve düzeylerde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile çalışmanın tekrarlanması önerilmektedir. Tekrarlanan çalışmada örneklem içinden bir grubun aynı konuda görüşmeye tabi tutulması güvenilirliği arttırabilir.

Hizmetiçi eğitim süreçleri ve öğretmen performansı altında farklı boyutlar oluşturularak, konulardan biri hakkında daha detaylı bir araştırma yapılabilir. Aynı şekilde, araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin gelecekte almak istedikleri ilk üç eğitim olan 21. yüzyıl becerileri, teknoloji ve materyal geliştirme ile ilgili araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Türkiye'deki eğitim araştırmaları yanında, uluslararası yayınların incelenerek bu araştırma konusunun ve eğitim araştırmalarının daha genel bir eğilimin araştırılması ve ülkemizdeki çalışmalarla kıyaslanması gelecekte yapılacak çalışmaların kalitesini arttıracaktır. Dolayısıyla bu tarz çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Son olarak, araştırmanın hazırlanışı sırasında eğitim bilimlerine dair incelenen yüksek lisans, doktora tezleri ve makalelerde ölçme araçları ve verilerin analiziyle ilgili kısıtlı bilgilerle karşılaşmış, ölçeklerin neredeyse tamamının araştırma anketlerinde temel alınan varsayımları sorunsuz ve eksiksiz geçerlediği şeklinde aktarılan bilgilere ulaşılmıştır. Ancak araştırmacının yapılan araştırma ile ilgili tecrübelerinden, sürecin pürüzsüz geçmediği ortaya çıkmıştır. Araştırmacıların gelecekte bu konuda, kendilerinden sonra çalışma yapacaklara örnek oluşturması açısından tecrübe ettikleri süreç hakkında daha geniş bilgi vermesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş., Durdağı, A., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 151-166.
- Akkocaoğlu, Ç.N., Akhun, B. ve Şimşek, P. Ö. (2016). Kültür Öğretmenleriyle Hizmet İçi Eğitim Kapsamında Yaratıcı Drama Üzerine Bir Çalışma: Katılımcı Görüşlerinin Nitel Analizi, *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim*, Cilt 41, sayı 183, 69-99.
- Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği), *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101.
- Akyol, B. (2008). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Öğretmen Performansına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış: A New and Overall View to the First Years of Darülmüallimîn (Teacher Training College) in the 1. Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM, 20(20), 017-058.
- Alkan, C. (1998). Öğretmenlik mesleğinde istihdam. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 241, 14.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 7-24.
- Atlı, D. (2012). *Yetenek Yönetimi*. İstanbul: Crea Yayınları.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2).
- Aydın, C. H. (2012). Harmanlanmış Hizmet-İçi Eğitimin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 33-56.
- Aydın, İ. (2005). *Öğrenmede Denetim*. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Aydınalp, B. (2008). *Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Aydoğan, İ., & Çilsal, Z. (2007). Yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilme süreci: Türkiye ve diğer ülkeler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı*, 22, 179-197.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147(25.05), 2006.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014). Fen Bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Barutçugil, İ. (2002). *Performans Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul, Kariyer Yayıncılık, s.305.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20),16-25.
- Başkan, H. (2001). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri (Denizli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bayram, L.(2006). 360 Derece Performans Değerlendirme Yöntemi. *Sayıştay Dergisi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Temmuz-Eylül Sayı:62, 47.
- Bostancı, A.B. ve Çorbacı, S. (2013). Okullarda Öğretmenlere Yönelik Performans Yönetimi Uygulamaları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 231-247.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö.(2003). Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim İhtiyacı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, sayı 33, kış, 62-81.
- Bulut, İ. ve Koçoğlu, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri: Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-258.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara, Pegem Yayınları., s.43.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.17.baskı, Ankara, 111.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (9. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- Cusimano, J.(1995). Technical Employees Instructional Program Design, Learning Organizations Article, *Training & Development*, August.s-47-49
- Çakır, İ. (2013). Mesleki Gelişim Etkinliklerinin İngilizce Öğretmenlerine Olan Katkısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 122-130.
- Çakır, R. ve Oktay, S.(2013). Bilgi Toplumu Olma Yolunda Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımları, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 30, 35-54.
- Çayır, N. A., Akhun, B., ve Şimşek, P. Ö. (2016). Kültür Öğretmenleriyle Hizmet İçi Eğitim Kapsamında Yaratıcı Drama Üzerine Bir Çalışma: Katılımcı Görüşlerinin Nitel Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Çetin, C. ve Özcan, E. D. (2013). İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Beta.
- Çınar, Z. (2010). *Yetkinlik Bazlı Performans Değerlendirme*. <http://www.makaleler.com/yetkinlik-bazli-performans-degerlendirme> adresinden 12.05.2016 tarihinde elde edilmiştir.

- Demirbaş, A. ve Eroğlu, E. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*, Earged. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ogretmen_performans_degerlendirme.pdf adresinden 21.03.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Demirel, Ö.ve Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim İhtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirme tarihi gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 64-74.
- Eken,K.D. (2007). *Training as Interference*, IATEFL TTED SIG Newsletter-1, 10-12.
- Eren.E.(2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul, Beta Yayınları, 241.
- Eren, A., Özen, R., ve Karabacak, K. (2007). Yapılandırmacı bakış açısıyla hizmet içi eğitim: ihtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon boyutları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2).
- Genç, S. Z., ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Genç, S. Z.,(2016).4. Öğretmen Eğitimi Standartları: Bir Bakış Açısı, *Ulusal Yabancı Dil Eğitim Kurultayı*, s.14 http://foreignlanguage.comu.edu.tr/media/Kurultay_kitapc327ik_pdf.pdf adresinden 08.03.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Gökdere, M. ve Çepni, S.(2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Bilim Sanat Merkezi Örneklemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24)2, 1-14.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). Üstün Yeteneklilerin Fen Öğretmenlerine Yönelik Hazırlanan Bir Hizmet İçi Eğitimin Çalışmasının Öğrenme Ortamına Yansımaları. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4).
- Gönen, S., ve Kocakaya, S. (2006). Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimler Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z.(2008).İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 19,s: 185-201.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. ve Dal, S.(2010).İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimle İlgili Hizmet içi Gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 131-152
- Gürer, C., Dolu, O., Demir, S. ve Köksal, T. (2014). *Kavram oluşturma ve ölçüm*. Kaan Böke (Editör). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, 62-102.
- Güven, D. (2010). Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2).
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* .Longman Handbooks for Language Teachers, 371.

- Helvacı, M. A. (2002). Performans Yönetim Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt 35 sayı 1-2.
- Henson, R. K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 34(3), 177. https://www.researchgate.net/publication/209835926_Henson_RK_Understanding_internal_consistency_reliability_estimates_a_conceptual_primer_on_coefficient_alpha adresinden 25 Temmuz 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Hergüner, G. ve Güven, D. (1995). 21. Yüzyılda Eğitimcilerin Eğitimi ve Okul Düzeni, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, Cilt. 27 (2), 287-294.
- Işık, A.(2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlıklar Nereden Kaynaklanıyor. *Journal of Language and Linguistic Studies*. October Vol.4, No.2.
- Işık, A., Çiltaş, A., Baş, F.(2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*:14 (1), 53-62.
- Kanlı, U. (2001). *Ortaöğretimde görev yapan fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının etkinliği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Fizik Eğitimi Bilim Dalı, Ankara (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Karaca, D. (2015). İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi.
- Karacoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1),70-97.
- Karadağ, E. (2011). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan ölçme araçları: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 311-334.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I.ve Konokman, Y.G.(2013), Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Eylül, Cilt:21 No:3,ss: 997-1010.
- Kayrak, T. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Dönence Basım ve Yayın, 2. Baskı, 169.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32,2.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference*. European Commission. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf adresinden 10.03.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Keleşoğlu,A.,(2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimle İlgili Hizmet içi Eğitim Gereksinimleri, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* ,Sayı 29, 131-152.
- King, C. J., Ambrose, S. A., Arreola, R. A. ve Watson, K. (2009). *Developing Metrics for Assessing Engineering Instruction: What gets measured is what gets improved*.

- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayıncılık.
- Kul,Ö.B.,(tarihsiz). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Eğitim Programlarında Üniversitelerin Sürekli Eğitim Merkezlerinin Üstlenebileceği Roller Üzerine bir Değerlendirme,
http://kongre.egesem.org/userfiles/kongre%20bildiri%20omur_Bilsay_KUL.pdf adresinden 15.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Kurnaz., M.A. ve Yiğit.,N.(2012).*Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Materyal Geliştirme Alışkanlıkları*, 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi, 12-14 Eylül, İstanbul
http://www.academia.edu/2772491/Fen_ve_Teknoloji_%C3%96%C4%9Fretmenlerinin_Materyal_Geli%C5%9Firme_Al%C4%B1%C5%9Fkanl%C4%B1kları%C4%B1 14.04.2016 adresinden 14.04.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Küçüktepe, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- MEB (2001). *Çağdaş Öğretmen Profili*,MEB:EARGED.ME Basımevi. Ankara
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri- İngilizce Öğretmeni Yeterlikleri,
http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_Par%C3%A7a_1.pdf ve
http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabı_genel_yeterlikler_parça_2.pdf adreslerinden 04.03.2016 tarihinde elde edilmiştir.
- MEB(2013). *21.yüzyıl becerileri*,
http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/34/970222/dosyalar/2013_11/2020856_21_yuzyil_becerileri.pdf www.21stcenturyskills.org adresinden 02.03.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Mede, E., & Işık, M. (2016). The Needs of Primary English Teachers for an In-Service Teacher Training Program. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 1-30. DOI: 10.17569/tojq.80909
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Karar Sayısı: KHK/652. http://rdb.meb.gov.tr/mevzuat/652_khk.pdf adresinden 21.02.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Noe, R.A.(2009).*İnsan Kaynaklarının Eğitim & Geliştirilmesi*, İstanbul Beta Yayınları, s.61
- Oral, B., Öğretmenin Hizmet Öncesi ve Hizmet içi Eğitimi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi/ electronic journal of social sciences* ISSN:1304-0278 www.esosder.org adresinden 04.05.2016 tarihinde edinilmiştir.

- Özcan M.(2013). *Okulda Üniversite, Türkiye’de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi*, TÜSİAD-T/2013-12/543.
- Özçelik, O. (2010). *Eğitim ve Geliştirme. İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta yayıncılık,161-209.
- Özmutaf, N.M. (2007). Örgütlerde Bireysel Performans Unsurları ve Çatışma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(2), 41.
- Öztürk, M. ve Sancak., S. (2007). hizmet içi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. *Journal of Yasar University*, 2(7),761-794.
- Pehlivan, İ.(1997). Örgütsel ve Bireysel Gelişme Aracı Olarak hizmet içi Eğitim. *Amme İdaresi Dergisi*. Aralık, 30(4),105-120.
- Richards,J.C & Farrell. T.S.C. (2005). *Professional Development for Language Teachers Strategies for Teacher Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.10,12,16.
- Robert,C.L.(1987). *Training & Development Handbook*,N.Y.,3rd Edition,s.184.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.
- Saraçoğlu, A. S., Yenice, N. Ve Karasakaloğlu Ö. G. D. N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2). 167-185,187-206.
- Sarıgöz, O. (2011, April). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26,131-140.
- Seferoğlu, S. S. (2003). *Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII,149-167.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development .(Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili algıları). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 117-125.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart, 149, 12-18.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sezer, E.(2006). *Milli eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (İstanbul İli Örneği) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Yeditepe Üniversitesi İstanbul

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Sönmez, V., Bircan, İ., Karakütük, K., Tezcan, M. ve Senemoğlu, N. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Anı Yayıncılık, Ankara, 11. Baskı, 19.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 79-94.
- Tabancalı, E. ve Korumaz, M. (2014). Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 139-156. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2336>.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi Eğitim: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara A.Ü. Eğitim Fakültesi, Yayın No: 94.
- Teachers for Tomorrow's Schools. <http://www.oecd.org/edu/school/1840205.pdf> adresinden 12.04.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Uluuysal, B., Demiral, S., Kurt, A. A. ve Şahin, Y. L. (2014). A technology integration journey of a teacher. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, October (4), 12-22
- <http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiPkOfwn5HOAhXPKiwKHWVvB6gQFggfMAA&url=http%3A%2F%2Fdergipark.ulakbim.gov.tr%2Ftojqi%2Farticle%2Fdownload%2F5000093515%2F5000087050&usq=AFQjCNFt2BMYQyvjr1kZ6lzBBckgc0E8bg&sig2=axzlZCeRZf-aWCfRwwLx4A&bvm=bv.127984354,d.bGg> adresinden 03.05.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Uysal, E. A. (2011). *Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi: bir araştırma ve model önerisi*= Performance appraisal for teachers: a research and model recommendation (Doctoral dissertation, Sosyal Bilimler).
- Ülker, A. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri (Konya/Karapınar ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yalçınkaya M. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yılmaz, H., ve Düğenci, M. (2010). Hizmet içi eğitime farklı bir yaklaşım: ehizmet içi eğitim. XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 67-74.
- Yıldırım, İ., & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu Problems Related with Teacher Training and Pedagogical Formation in Turkey. 3(1). 73-90
- Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: Yeni arayış ve yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(1), 35-58.

EKLER

EK 1. Anket Formu

Değerli meslektaşlarım,

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim, süreçleri ve hizmetiçi eğitimin performanslarına ilişkin algılarının araştırılmasıdır. Çalışmadan elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek yalnızca araştırma amacına yönelik kullanılacak ve başka hiçbir kişi veya kurumla paylaşılmayacaktır.

Anket Türkçe düzenlenmiş, 7 adet kişisel bilgi ve 43 adet, 5 şıklı ölçek ile hazırlanan (Tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum) toplam 50 soru içermektedir. Ankette adınızı soyadınızı ya da görev yaptığınız okulun adını yazmanız istenmemektedir.

Ankette yer alan soruları içtenlikle cevaplamanızı rica eder, araştırmadaki katkılarınız için teşekkür ederim.

Didem Gümüşlüoğlu

BÖLÜM I

Kişisel Bilgi Formu

<p>1. Cinsiyetiniz</p> <p><input type="checkbox"/> Kadın</p> <p><input type="checkbox"/> Erkek</p>	<p>6. Öğretmenlik yaptığınız düzey</p> <p><input type="checkbox"/> İlköğretim</p> <p><input type="checkbox"/> Ortaöğretim</p> <p><input type="checkbox"/> Üniversite İngilizce Hazırlık</p>
<p>2. Yaşınız</p> <p><input type="checkbox"/> 22-25</p> <p><input type="checkbox"/> 26-30</p> <p><input type="checkbox"/> 31-35</p> <p><input type="checkbox"/> 36-40</p> <p><input type="checkbox"/> 41-45</p> <p><input type="checkbox"/> 46- 50</p> <p><input type="checkbox"/> 51 ve üzeri</p>	<p>7. Gelecekte hangi hizmet içi eğitimlere katılmak istersiniz? 3 tane belirtiniz.</p> <p><input type="checkbox"/> Yabancı Dil öğretim metodları</p> <p><input type="checkbox"/> Materyal geliştirme</p> <p><input type="checkbox"/> Müfredat Geliştirme ve değerlendirme</p> <p><input type="checkbox"/> Yurtdışı eğitim programları</p>

	<input type="checkbox"/> Teknoloji
<p>3. Mesleki Deneyiminiz</p> <p><input type="checkbox"/> 5 yıl ve daha az</p> <p><input type="checkbox"/> 6- 10 yıl</p> <p><input type="checkbox"/> 11-15 yıl</p> <p><input type="checkbox"/> 16-20 yıl</p> <p><input type="checkbox"/> 21- 25 yıl</p> <p><input type="checkbox"/> 26 yıl ve üzeri</p>	<input type="checkbox"/> Konuşma beceri ve stratejileri <input type="checkbox"/> Dinleme beceri ve stratejileri <input type="checkbox"/> Okuma beceri ve stratejileri <input type="checkbox"/> Yazma beceri ve stratejileri <input type="checkbox"/> Gramer(dil bilgisi) <input type="checkbox"/> 21.yy becerileri (eleştirel, yaratıcı düşünme, problem çözüme, iletişim vb.)
<p>4. En son mezun olduğunuz okul</p> <p><input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi</p> <p><input type="checkbox"/> Fen Edebiyat Fakültesi</p> <p><input type="checkbox"/> Eğitim Yüksek Okulu</p> <p><input type="checkbox"/> Lisans Tamamlama</p> <p><input type="checkbox"/> diğer (belirtiniz)</p>	<input type="checkbox"/> Test hazırlama <input type="checkbox"/> Diğer.....
<p>5. Mezuniyet sonrası eğitim durumunuz</p> <p><input type="checkbox"/> Lisans eğitimimi tamamladım.</p> <p><input type="checkbox"/> Yüksek lisans eğitimime devam ediyorum.</p> <p><input type="checkbox"/> Yüksek lisans programı mezunuyum.</p> <p><input type="checkbox"/> Doktora programına devam ediyorum.</p> <p><input type="checkbox"/> Doktora programını bitirdim.</p> <p><input type="checkbox"/> Diğer (belirtiniz).....</p>	

BÖLÜM 2

İngilizce Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Süreçleri ve Performanslarına Etkisine İlişkin Algıları

		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Hic katılmıyorum
1	Hizmetiçi eğitim öğretmen için fayda sağlar.					
2	Kurumumdaki tüm hizmetiçi eğitimlere katılırım.					
3	Kurumumdaki hizmetiçi eğitimlere ancak İngilizce öğrenmeyle ilgiliyseler katılmak isterim.					
4	Kurumumda hizmetiçi eğitimlere katılmak zorunlu tutulmasa, o eğitimlere katılmam.					
5	Hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılacağım fikri beni mutsuz eder.					
6	Hizmetiçi eğitim etkinliklerine boşa emek harcadığımı düşünüyorum.					
7	Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum.					
8	Hizmetiçi eğitim etkinliklerini zaman kaybı olarak görüyorum.					
9	Hizmetiçi eğitim etkinliklerini maddi kayıp olarak görüyorum.					
10	Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin mesleğime olumlu katkılar yaptığını inanmıyorum.					
11	Hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmaktan zevk alırım.					
12	Bir eğitim örgütünün öğretmenlerinin gelişimini sürekli hizmetiçi eğitimle karşılayabileceğine inanıyorum.					
13	Hizmetiçi eğitim etkinlikleri her zaman ilgimi çeker.					
14	Bence her öğretmen hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmalıdır.					

15	Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin olmadığı bir eğitim kurumu düşünemiyorum.					
16	Yasal mecburiyet olmasa hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmam.					
17	Belge almam gerekmeseyse hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmam.					
18	Hizmetiçi eğitimi kariyer yapmak için bir fırsat olarak görüyorum.					
19	Hizmetiçi eğitim etkinlikleri sayesinde İngilizce öğretmenliği ilgili güncel gelişmeleri takip ediyorum.					
20	Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin mesleki gelişimimde önemli bir yeri olduğuna inanıyorum.					
21	Hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmanın öğretmen olarak performansıma bir etkisi olmadığına inanıyorum.					
22	Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinlikleri sonunda derslerimde öğretmen merkezli bir yaklaşım izliyorum.					
23	Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinlikleri sonunda okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerisi derslerindeki performansımın arttığına inanıyorum.					
24	Katıldığım hizmetiçi eğitimlerden sonra derslerimde farklı öğretim metodları ve yaklaşımlar deniyorum.					
25	Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinliklerinden sonra İngilizce ders kitaplarındaki konuları ihtiyaca göre adapte edebiliyorum.					
26	Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinlikleri sonunda derslerinde elimdeki malzemeler haricinde farklı aktiviteler üretebiliyorum.					
27	Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinlikleri sonunda öğretmenlik anlayışında yaratıcı öğretim bakış açısına sahip olduğumu hissediyorum.					

28	Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinlikleri sonunda derslerimde kullanmak üzere edinmiş olduğum çeşitli aktiviteler konusunda kendimi yeterli hissediyorum.					
29	Katıldığım hizmetiçi eğitimlerde gördüklerimi derslerimde uygulamıyorum.					
30	Katıldığım hizmetiçi eğitim etkinlikleri sonunda gerekliliğini hissettiğim yerde öğrenci ilgisini sağlamak için dersin akışını değiştirmeye başladım.					
31	Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin öğretmenlik anlayışında olumlu yönde genel bir değişim yaptığına inanıyorum.					
32	Hizmetiçi eğitimin öğretmen performansını arttırdığına inanıyorum.					
33	Hizmetiçi eğitimin İngilizce öğretmeni olarak performansımı arttırdığına inanıyorum.					
34	Hizmetiçi programlarından önce ihtiyaç analizi uygulanması gerektiğine inanıyorum.					
35	Hizmetiçi eğitim etkinliğinin planlanmasında öğretmen istek ve beklentileri önemsenmelidir.					
36	Öğretmen istek ve beklentilerine göre düzenlenen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin başarılı sonuçlar doğurduğuna inanıyorum.					
37	Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin ihtiyaçlarımızı bilen kurum içinden eğitimciler tarafından verilmesinin daha etkili olacağına inanıyorum.					
38	Kurumumun hizmetiçi eğitim programlarını başarılı bir şekilde yapılandırıldığını düşünüyorum.					
39	Kurumumun hizmetiçi eğitim programlarını başarılı bir şekilde uyguladığını düşünüyorum.					
40	Kurumumda performans değerlendirme sisteminin bir parçası olmasa da hizmetiçi eğitim etkinlikleri ilgimi çeker.					

41	Hizmetiçi eğitimin, İngilizce öğretmeni performans değerlendirme sisteminin bir unsuru olması gerektiğine inanıyorum.					
42	Katıldığım hizmetiçi eğitimlerden sonra, eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesi gerektiğine inanıyorum.					
43	Katıldığım hizmetiçi eğitimlerden sonra eğitimin değerlendirilmesi ve gelecek eğitimlerin buna göre planlanması gerektiğine inanıyorum.					