



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ EĞİTİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Esin ŞAHİN ÖZER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul-2015



T.C.

**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ EĞİTİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

Esin ŞAHİN ÖZER

Danışman

Prof.Dr. İrfan ERDOĞAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul-2015



T.C.
YEDİTEPE UNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan
Öğretmenlerin Mesleki Eğitimleri Üzerine
Bir Araştırma

Ad-Soyad:

Esin ŞAHİN ÖZER

ONAY:

Danışman :

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

İrfan Erdoğan

Üye:

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin OKUR

Mehmet Emin Okur

Üye:

Doç. Dr. Ergin KARADAĞ

Ergin Karadağ

Onay Tarihi: 24.12.2015

İÇİNDEKİLER

SİMGELER LİSTESİ	VI
KISALTMALAR LİSTESİ	VII
TABLolar LİSTESİ	VIII
ÖNSÖZ	X
ÖZET	XI
ABSTRACT	XII
BÖLÜM I: GİRİŞ	
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırma Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlılar	6
1.5. Sınırlılık	6
BÖLÜM II : KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	
2.1 Eğitim ve Öğretim	7
2.1.1 Eğitimin ve Öğretimin Genel Amaçları.....	7
2.1.2. Eğitim ve Öğretimin Özellikleri.	8
2.1.3. Mesleki Eğitim.....	9
2.1.3.1 Mesleki Eğitimin Önemi ve Amacı	9
2.1.3.2 Mesleki Eğitimin Sağladığı Faydalar	9
2.1.3.3 Mesleki Eğitimin ve Mesleki Gelişimin Sürekliliği	10
2.1.3.4 Mesleki Eğitim ve Öğretmen Özyeterlilikleri	10
2.1.4. Hizmetiçi Eğitim	11
2.1.4.1.Hizmetiçi Eğitim Aşamaları	12
2.1.4.2. Hizmetiçi Eğitim İhtiyacının Saptanması	12

2.1.4.3. Hizmetiçi Eğitimin Planlanması	14
2.1.4.4. Hizmetiçi Eğitimin Süresi ve Zamanı.....	15
2.1.4.5. Hizmetiçi Eğitim Programlarının Hazırlanması	16
2.1.4.6.Hizmetiçi Eğitim Programlarının Uygulanması.....	17
2.1.4.7.Hizmetiçi Eğitimde Değerlendirme.....	21
2.1.4.8. Hizmetiçi Eğitimin Sınırlılıkları.....	24
2.1.4.9. Hizmetiçi Eğitimde Sorunlar.....	24

BÖLÜM III : YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	27
3.2. Evren ve Örneklem	27
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29
3.3.1. Bilgi Formu	29
3.3.2 Mesleki Eğitim Ölçeği.....	29
3.3.3 Geçerlik ve Güvenirlğe İlişkin Bulgular.....	29
3.4. Verilerin Toplanması.....	33
3.5. Verilerin Çözümlemesi	33

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

4.1. Bulgular	35
4.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Madde Boyutlarında Değerlendirmesine İlişkin Bulgular	35
4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	44
4.1.3.Branş Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	45

4.1.4 Kıdem Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	47
4.1.5. Yabancı Dil Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular	50
4.1.6. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	52
4.1.7. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	54
4.1.8. Yaş Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	55

BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	58
5.2. Öneriler	62
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	62
5.2.2. Milli Eğitim Bakanlığı ve Okullara Dönük Öneriler.....	62
KAYNAKÇA	65
EKLER	70
ÖZGEÇMİŞ	73

SİMGELER LİSTESİ

n	Frekans
r	Korelasyon katsayısı
sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
\bar{x}	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde

KISALTMALAR LİSTESİ

Bkz. Bakınız

çev. Çeviren

SPSS Statistical Package for the Social Sciences

vb. Ve Benzeri

vd . Ve Diğerleri

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	28
Tablo 2. Ölçeğin Faktörlenebilirliğine Dair Bulgular.....	30
Tablo 3. Ölçeğin Faktör Yükleri	32
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Madde Boyutlarında Değerlendirmesi	35
Tablo 4.2. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	44
Tablo 4.3. Mesleki Eğitim Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	45
Tablo 4.4. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	46
Tablo 4.5. Mesleki Eğitim Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	47
Tablo 4.6. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	48
Tablo 4.7. Mesleki Eğitim Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	49
Tablo 4.8. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Yabancı Dil Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	50
Tablo 4.9. Mesleki Eğitim Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Yabancı Dil Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	51

Tablo 4.10. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	52
Tablo 4.11. Mesleki Eğitim Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olunan fakülte Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	53
Tablo 4.12. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.13. Mesleki Eğitim Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.14. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	56
Tablo 4.15. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	57

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin mesleki eğitimi ve mesleki gelişimi günümüz bilgi çağında çok önemli kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Tez olarak bu konuyu seçmemim ana nedenlerinden biri de buydu. Bu çalışmam sırasında kişinin kendi kendini tanınması, kendini geliştirmesi anlamına gelen bireysel gelişimin öneminin farkına vardım. Bireysel gelişimini henüz tamamlamamış birinin mesleğinde gelişmesi, ilerlemesi mümkün değildir. Bireysel gelişim için öncelikle kişinin kendi öz değerlerini bilmesi, yetenekli olduğu alanları fark etmesi, geliştirmesi gereken alanları görüp bu alanlarda kendini geliştirmeye, eğitim almaya karar vermesi gerekir. Bu farkındalık olmadan gelişmemiz ve gelişmemiz için gerekli olan “öğrenme” eylemine hazır olmamız mümkün değildir. Öğrenme derken, sadece okullarda gerçekleşen eylemi değil, hayatımızın her aşamasında edindiğimiz bilgileri kastediyorum, çünkü insan hayatının her aşamasında bir şeyler öğrenir. İnsanın yaşamın her alanında etkin olarak var olabilmesi ve çok yönlü gelişebilmesi için farklı öğrenmelerle karşılaşması gerekir. İşte tüm bu farklı öğrenmeler de mesleki eğitim ve gelişim kapsamı içinde yer almaktadır.

Bu çalışmayı hazırlarken fark ettiğim diğer bir önemli nokta da mesleki gelişimde yaptığın işi sevmenin ne kadar önemli olduğudur, çünkü mesleğini sevmeyen bir insanın aldığı eğitimin de ona faydası olacağına inanmıyorum. Aynı şekilde önyargılarından arınmamış bir insanın aldığı eğitim de boşunadır, çünkü önyargıları onun öğrenmesini, benimsediği davranış ve düşünce kalıplarını kırmasını engeller. İnsanlar mesleklerini mecbur oldukları için değil, yapmayı istedikleri ve sevdikleri için iyi yapmalıdır.

Bu çalışmam süresince her türlü yardımı ve desteği sağlayan, bilgisi, tecrübesi, donanımı ile bana yön veren bu çalışmayla kendimi geliştirmeme ve sınırlarımı zorlamama olanak sağlayan tez danışmanım Sayın Hocam Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a, tezimin hazırlanması sürecinde beni yüreklendiren, bana moral veren çalışma arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim. Bu çalışmayı, annem Mercan ŞAHİN'e, değerli eşim Yücel ÖZER'e ve tezimi hazırlamamda bana destek olan tüm aileme ithaf ederim.

Esin ŞAHİN ÖZER

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ EĞİTİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

ÖZET

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki eğitimleri araştırılmıştır. Araştırma örneklemini İstanbul Beşiktaş ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Örneklem seçimi çok aşamalı örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem n sayısı 153'ü kadın 75'i erkek toplam 228 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma kapsamında kullanılmak üzere mesleki eğitim ölçeği geliştirilmiştir. Bilgi formu ve mesleki eğitim ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik tekniklere başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların büyük bir kısmı mesleki eğitimin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın diğer bir sonucu da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki eğitim alma konusunda daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Mesleki Eğitim Ölçeği, Öğretmenlik mesleği, Formasyon

A STUDY ON THE VOCATIONAL EDUCATION OF THE TEACHERS WHO WORK IN SECONDARY SCHOOLS AND HIGH SCHOOLS

ABSTRACT

In this study, we investigated the professional training of teachers working in secondary schools. The research sample consisted of Istanbul in the Besiktas district teachers working in this school. Sampling was carried out with multi-stage sampling. The number of sample was composed of 153 women, 75 men a total of 228 teachers. Vocational training scale has been developed to be used in the research. Information form and vocational training scale are used as a data collection tool. Parametric technique was applied to analyze the data. As a result, a large proportion of participants indicated that it is necessary for teachers of vocational education. Another result of the study were found to have more positive attitudes about female teachers than male teachers receive professional training.

Keywords: Vocational Training Scale, the teaching profession, training

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyıl; bilgi, bilim ve teknoloji çağıdır. Ülkelerin çağı yakalayabilmeleri ve ilerleyebilmeleri için bilgi çağının gerektirdiği bu yenilikleri takip etmesi ve uygulaması gerekmektedir. Bunu gerçekleştiremeyen ülkeler, çağın gerisinde kalmaktadırlar. Aslında tüm eğitim sistemleri, kendi kültürünü ve koşullarını göz önüne alarak bir toplumsal yapı oluşturur, ancak değişen ve gelişen çağın koşullarını kendi sistemimiz içinde değerlendirerek, bize özgü hâle getirerek yolumuza devam etmeliyiz. Atatürk, 1922 yılında TBMM'deki konuşmasında eğitim işlerinde başarılı olabilmek için izlemek zorunda olduğumuz program milletimizin bugünkü haliyle sosyal ve yaşamsal gereksinimleri, içinde yaşadığımız çevrenin, dış dünyanın ve yüzyılın koşullarıyla uyum içinde olmalıdır. (MEB, 1998) demiştir. Atatürk, gelişmek için çevre koşullarına uyumlu planlı ve sürekli çağdaş bir eğitim yapısını içinde barındıran bir eğitim programımızın olması gerektiğini vurgulamıştır.

“Eğitim, insanlığın doğuşundan bu yana her alanda vardır; insan olan her yerde eğitim de vardır, en genel anlamıyla bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimlerini edindiği süreçler toplamıdır” (Varış, 1996).

“Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşamını baz alarak ve bilinçli bir biçimde istenen değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1994)”. “Burada istenen kelimesiyle, değiştirilecek davranışların önceden belirlenerek vurgulanması gerektiği, bilinçli kelimesi ile de davranış değişikliğinin tesadüfe dayalı olarak değil, belirli model, yöntem ve araç-gereçlerle gerçekleştirileceği anlatılmak istenmektedir (Ertürk, 1994)”.

Eğitim değişen ve gelişen bilginin gereği olarak sürekliliği olan bir kavramdır. Eğitimin sürekli olduğundan ve yaşam boyu sürdüğünden “yaşam boyu eğitim” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Demir’in (1997, 1) Lawyers’ den aktardığına göre yaşam boyu eğitim; “bireylerin bilgi ve beceri elde etmek için kişisel ihtiyaçlarının yanı sıra, mesleki ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayacak her öğrenme etkinliğidir.” Yaşam boyu öğrenmeyi ihtiyaç haline getiren kültürel, sosyal alanlardaki değişiklikler ve ekonomi ve

teknoloji alanlarındaki gelişmelerdir. Bu alanlardaki gelişmelere bağlı olarak insanların talepleri artmakta, bilgi ve becerilerini yenilemeleri ihtiyacı oluşmaktadır (Haddad, 2000).

İnsanlar, mesleki ve bireysel gereksinimlerine yanıt verebilmek amacıyla eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Birey, hangi meslek grubunda olursa olsun eğitimin, tüm yaşamı boyunca sürüp gitmesi gerektiğini bilmelidir. Yaşam boyu öğrenme, bireyin her yaşta öğrenmesi demektir. Bireyin mesleğine başlamasından sonra sürekli eğitilmesi “hizmetiçi eğitim” kapsamına girmektedir. Birey için yaşam boyu öğrenme, onun bütün yaşamı boyunca öğrenmesini zorunlu kılar. Eğitim kurumu için ise, birey ne zaman ve ne kadar ihtiyaç duyarsa ona o eğitimi götürmesi anlamı taşır (Demirel, 1999).

Eğitim, kasıtlı (planlı ve programlı) olması açısından gruplandırıldığında planlı ve programlı (formal) ve plana veya programa dayanmayan (informal) olarak ikiye ayrılmaktadır. Planlı ve programlı gerçekleştirilen formal eğitim de örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılır. Araştırmamızın problem cümlesini içine alan ağırlıklı olarak yaygın eğitim olduğundan burada bu konuyu ele almamız gerekmektedir. Yaygın eğitim, bireyleri bir iş sahibi yapabilmek veya bu bireyleri geliştirebilmek ve yenilikleri izleyebilmelerini sağlayabilmek için var olan bir eğitim türüdür. Hizmetiçi eğitim yaygın eğitimin içinde yer alan bir eğitim türüdür.

Hizmetiçi eğitim, yaşam sürecinde öğrenme kapsamında olan bir alt kademedir. Yaşam boyu eğitim, eğitimin sürekliliği ve çok boyutluluğunun birleşmesiyle ortaya çıkmasının yanında, yaşamın tüm alanlarında karşılaştığımız eğitim faaliyetlerine sistematik bir bütünlük kazandırmaktadır (Babadoğan ve Selvi, 1990).

Taymaz’a (1997, 4) göre, hizmetiçi eğitim, herhangi bir işyerinde belirli bir ücret karşılığında çalışan bireylerin görevlerinin gerektirdiği bilgiyi, beceriyi ve tutumu edinmelerini sağlayan eğitimidir. Hem kurumlardaki eğitim birimlerinin hem de dış kaynakların ortak katılımıyla, karmaşık, uzun vadeli ve uygulamalı bir bakış açısını gerektirir. Bu nedenle hizmetiçi eğitim, dikkatle ve titiz olarak çalışıldığında etkili bir yoldur (Adams, 1971).

Toplumun ilerleyebilmesi ve çağdaş uygarlık düzeyine erişebilmesi için okullarda verilen eğitimin iyi olması gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Ayrıca eğitim kurumlarında iyi bir eğitimin verilebilmesi ve bu eğitimle yetişen öğrencilerin başarılı

olabilmeleri de gerekir. Bunlar içinse iyi nitelikli öğretmen yetiştirmek gerekir (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003).

Eğitim Sistemimizin kilometre taşlarından ve çağını aşan zihniyetlerinden biri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun 1927'de yazdığı "Talim ve Terbiye'de İnkılâp" adlı eserindeki düşünceleri, günümüzdeki eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda bizlere ışık tutmaktadır:

...Yaşamak iradesini ve isteğini taşıyan bir ulusun tek amacı çocukları yaşam için hazır hale getirmek olmalıdır. Bir nesli hayata hazırlamak maksadı şahsiyetlerde sağlam karakterler oluşmasını temin ile mümkündür. Yalnız programlar, kitaplar üzerinde oynayan, fakat disiplini, öğretim metotlarını değiştirmeyen bir düzenleme ciddi bir düzenleme olamaz. Yalnız hafızayı dolduran, bütün diğer melekeleri hareketsiz, pasif bırakan bir ders, her yönüyle yetersiz bir derstir (Baltacıoğlu, 1927, s.15).

...Çünkü bir adamı adam eden, insanların hayatta başarısını hazırlayan şey; birinci derecede öğrendikleri, hatta zekâları bile değildir. Bu başarı öncelikle girişimcilik, kararlılık, dayanıklılık, cesaret ve kahramanlık gibi ahlaki vasıfların şekline, kuvvetine bağlıdır. Bu başarı öncelikle zekânın, bilginin değil; karakterin ahlakın ürünüdür. Fakat esasen hayata hazırlanmış adam kimdir? Vücudu sağlıklı ve kuvvetli olan bir insan eşyayı, durumları ve olayları görür, bunlar üzerinde düşünebilir, düşüncelerden gelecek için sonuç çıkarır; kararını verir, verdiği kararı uygular, başarıyla sonuçlandırır, başarıları için dayanıklılık ve cesaret gösterir, zorluklardan yılmaz, çalışmaktan usanmaz, miskin kanaatlerin mahkûmu kalmaz, yeniliği sever, ilerlemeye tapar. Hem kendinin hem de ülkesinin çıkarlarını düşünen bir insan; bu çıkarları temin için, bu menfaatleri savunmak için nefsinde kuvvet, emel, dayanıklılık hissi duyar. (Baltacıoğlu, 1927, s.17).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, yaşamak iradesini ve isteğini taşıyan olan bir ulusun tek amacı öğrencileri hayata hazır hale getirmektir, diyor. Eğitimin temel taşı olan biz öğretmenlerin, öğrencilerimizi hayata hazırlarken öncelikle hangi ilke ve gereksinimlere göre hareket edeceğimizi belirlememiz gerekmektedir.

Eğitim programı ne olursa olsun programdaki en etkili ve en önemli unsur "öğretmen" dir. Bu nedenle öğretmenlerimizin eğitimleri de ele almamız gereken en önemli konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ve öğrenme derken, sadece okullarda gerçekleşen eylemi değil, hayatımızın her aşamasında edindiğimiz bilgileri anlamalıyız, çünkü insan hayatının her aşamasında bir şeyler öğrenir. İnsanın yaşamın her alanında etkin olabilmesi ve çok yönlü gelişebilmesi için farklı öğrenmelerle karşılaşması gerekir.

İşte insanlar, bu farklı öğrenmeler arasında ilişki kurup yaşamına uyarladığı takdirde yaratıcı düşünme becerisi kazanabilir ve kendini mesleğinde -asında yaşamının her alanında- geliştirebilir. İnsanın kendisini geliştirmesinin sonu yoktur. Kişinin kendini mesleki, sosyal, duygusal ve düşünsel yönden tatmin edebilmesinin de en temel koşulu kendisiyle barışık olması, kendine inanması ve güvenmesidir. Kendini sevmeyen, tanımayan bir kişinin, kendine inanmayan birinin hiçbir alanda gelişmesi, edindiği bilgi ve deneyimleri beceri ve değer olarak yaşamına uyarlaması mümkün değildir. Kendine güvenen insan, aklını etkili, verimli ve kararlı olarak kullanır. Yaratır, üretir, sorgular ve kendini tamamlar.

Mesleki eğitim ve mesleki gelişim gerçekten çok önemli kavramlardır, ama bu kavramlardan önce kişinin kendi kendini tanıması, kendini geliştirmesi anlamına gelen bireysel gelişimi konuşmamız gerekir. Bireysel gelişimini henüz tamamlamamış birinin mesleki eğitim alsa bile mesleğinde gelişmesi, ilerlemesi mümkün değildir. Bireysel gelişim için öncelikle kişinin kendi öz değerlerini bilmesi, yetenekli olduğu alanları fark etmesi, geliştirmesi gereken alanları görüp bu alanlarda kendini geliştirmeye, eğitim almaya karar vermesi gerekir. İçimizdeki olumsuz düşünce, yargıları değiştirmeden olumlu olan yeni düşünce ve yargıları benimsemeden gelişmemiz ve gelişmemiz için gerekli olan “öğrenme” eylemine hazır olmamız mümkün değildir.

Mesleki Eğitim- Hizmetiçi Eğitim Nasıl Olmalı? Ülkemizde Mesleki Eğitim-Hizmetiçi Eğitim Nasıl Yapılıyor? sorularına yanıt verecek olursak pek iç açıcı bir tablo göremiyoruz. Yapılan hizmetiçi eğitimlerde yapmış olmak için yapmak, “mış” gibi görünme zihniyeti oldukça hâkim. Eğitimleri genellikle otoriteler(idareci-yönetici-genel müdür v.b) belirliyor ve yapılan eğitimler ağırlıklı olarak genele hitap eden eğitimler oluyor. Kişilerin talep etmediği ve birey, grup ayrımı yapılmadan verilen eğitimlerde verimlilik söz konusu olmuyor. Tam tersine öğretmenlerin var olan motivasyonunu da olumsuz etkiliyor.

Eğitimlerin kişilerin potansiyel ve istek eğrisine bakılıp planlanması ve amaca göre gruplanması çok önemlidir. Yapılan hizmetiçi eğitimlerde mutlaka bilgi, beceri, deneyim, değer kazanımları yer almalı ve bunlar arasında bir denge kurulmuş mu buna dikkat edilmelidir. Mesleki eğitimlerde Alan Bilgisi, Mesleki Bilgi ve Formasyon, Genel Kültür dengesi kurulmalı. Verilen eğitimlerde bu dengenin kurulmadığını ve bu

nedence eğitim alan insanların mutsuz edildiğini görmekteyiz. Ağırlıklı olarak “Mesleki Bilgi ve Formasyon” ağırlıklı eğitimlerin verildiğini görüyoruz. Halbuki asıl ihtiyaç duyulan ve kişilerin verimini arttıracak eğitim, alan bilgisine yönelik eğitimlerdir. Bu bölüm özellikle son zamanlarda çok ihmal edilmiştir. Anlatılacak konunun içeriğine yönelik iyileştirme ve geliştirme yapmak yerine o konunun hangi teknikle verilmesi gerektiğine yönelik eğitimler planlanmaktadır.

Bir denge kurarak teoriye, teknik uygulamalara, yöntemlere yönelik eğitimleri de almalıyız. Alan Bilgisi eğitimleri hiçbir zaman ihmal edilmemeli. Öğretmenler, alan bilgileri eğitimlerini sürekli tazelemeli ve geliştirmelidir.

Tüm öğrenmelerimiz yaşam boyu sürer, önemli olan bu öğrenmelerin kalıcılığı ve yaşama uyarlanmasıdır. Dengeli bir şekilde sunulan her eğitim kişi için kazançtır, motivasyonu ve verimliliği artıran çok önemli bir unsurdur.

Bu bağlamda araştırmamızın problem cümlesini “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Eğitimlerle İlgili Görüşleri Nelerdir?” oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacını “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki eğitimlerle ilgili görüşleri nelerdir?” cümlesi oluşturmuştur. Bu araştırmayı yaparken öğretmenlerin mesleki eğitim konusundaki düşünceleri, algıları, mesleki eğitimlerinin nasıl gerçekleştirildiği araştırılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre, branşlarına göre, kıdemlerine göre, yabancı dil bilme düzeyine göre, mezun oldukları fakülte değişkenine göre, öğrenim (lisans-yüksek lisans) değişkenine göre, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Mesleki eğitim ve mesleki gelişim anlamında hem Türkiye’de hem de dünyada sayısız çalışma yapılmaktadır. Mesleki eğitim tüm eğitim süreçlerini, eğitimin kalitesini ve verimliliğini etkileyen, eğitim reformlarının gerçekleşmesine olanak sağlayan dinamik bir unsurdur. Ülkemizde de özellikle son 10 yılda mesleki eğitimle ilgili çok fazla sayıda çalışma olmasına rağmen bu alanla ilgili anlayış birliğinin olmadığı ve yapılan çalışmaların var olan sorunları ortadan kaldıramadığı, yetersiz kaldığı görülmektedir.

Ülkemizde mesleki eğitim programları sürekli düzenlenmesine rağmen, bu eğitimler eğitim ve öğretim ortamına sağlıklı bir şekilde yansıtılamamıştır. Ülkemizdeki genel kanı; mesleki gelişim eğitimlerinin iyi planlanmadığı, kurumların ve bireylerin gerçeğini yansıtmadığı ve yapılan eğitimlerle ilgili sağlıklı bir değerlendirme yapılmadığı için eğitim alanında iyileştirmelerin gerçekleşemediği yönündedir. Bu nedenle bu çalışmada şu ana kadar yapılan mesleki eğitim ve gelişim algısını değerlendiren hazır ölçeklerden biri kullanılmayıp günümüz eğitim anlayışını ve farklılıklarını göz önünde bulundurarak bu algıyı yansıtabilecek yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Öğretmenlerin meslek eğitimlerini aldıkları lisans eğitim hayatlarından çıktıktan sonra mesleki eğitimlerine devam etmeleri hayati düzeyde önemli bir husustur. Bu araştırma ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşlerinin ortaya çıkacağı, elde edilecek bulgular veya geliştirilecek önerilerle mesleki eğitim veren tüm kurum ve kuruluşların eğitim uygulamalarına, yapılan eğitimlerin verimli hâle getirilmesine, öğretmen yetiştirme alanındaki çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada geliştirilen ve veri toplama aracı olarak kullanılan mesleki eğitim ölçeğine katılımcıların doğru ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, İstanbul Beşiktaş ilçesi örneği ile sınırlı ögelere sahiptir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim ve Öğretim

Eğitime ayrılan kaynaklar, eğitim veren kurumlar ve eğitim alan öğrenci sayısı ve bu eğitimi veren öğretmen sayısına baktığımızda sayısal olarak eski zamanlara nazaran eğitimin çok daha önemli konumda olduğunu, eğitime ayrılan bütçenin de daha fazla söyleyebiliriz. Bu nedenle içinde bulunduğumuz çağa bilgi çağı diyebildiğimiz gibi eğitim çağı da diyebiliriz. Bu değerlendirme nicel olarak baktığımızda yapabileceğimiz bir değerlendirmedir. Nitel olarak baktığımızda aynı değerlendirmeyi yapmamız mümkün görünmemektedir. Eğitimi okul sayısı, öğretmen ve öğrenci sayısı, teknolojik kaynakların oranı gibi nicel verilerle değerlendirirsek yüzeysel bir değerlendirme yapmış oluruz. Geçmişten bugüne uzun yıllar yaşayan Platon veya Enderun okullarına baktığımızda onları bugün bile gündem yapan, yaşatan felsefelerdir. Bu okullarda verilen eğitimin niteliğidir. Eğitimi herhangi bir süreç olarak değerlendiremeyiz. Eğitimin en fazla gerçekleştiği alan olan okul, herhangi bir kurum değildir. Aynı şekilde bu kurumda öğretme eylemini gerçekleştiren öğretmenler de herhangi bir kurum çalışanı değildir. Bu nedenle hem işleyişi hem ortaya çıkan ürünler, diğer kurumlardan çok farklıdır. Eğitim, öğretim ve öğrenme süreçleri çok karmaşık süreçlerdir, çünkü bu süreçlere etki eden çok farklı faktörler vardır (Erdoğan, 2010).

2.1.1. Eğitimin ve Öğretimin Genel Amaçları

Eğitim, sadece bizim toplumumuzda değil, her toplumda özel bir önemi vardır. Eğitim inanın ve ötekinin yeniden inşa edilmesi için mühim bir arattır. Bilgi çağının gereği olarak mevcut olan bilgilerimize her geçen gün bir yenisi eklendiğinden bu bilgileri aktarmak mümkün görünmemektedir. Bu nedenle eğitim ve öğretimde bilgiyi aktarmaya değil, bilgiye nasıl ulaşılacağına odaklanmak gerekir. Bu da eğitim ve öğretim sistemimizin değişmesini zorunlu kılmaktadır.

Toplumdaki her birey yöntemleri birbirinden farklı olsa da öğrenmeyi bilir, burada önemli olan konu ise nasıl öğrenmemiz gerektiğidir. Nasıl öğrenmemiz gerektiğini anladığımızda öğrenme eylemini de algılamış olacağız. Garavan'a (1997, 24) göre yeniden öğrenerek, gelişerek, çabalayarak ancak davranışlarımızı değiştirir, salt bilgi yüklü hafızalara dönüşmeyiz.

Gelecekte cahil olarak nitelediğimiz insanlar bilgiyi bilmeyen insanlar değil, nasıl öğreneceğini bilmeyen insanlar için kullanılacaktır. Bu da bize öğrenme yöntemini bilmenin yeni çağdaki önemini göstermektedir (Boydak,2001).

2.1.2. Eğitim ve Öğretimin Özellikleri

İçinde bulunduğumuz çağda eğitim ve öğretim uygulamalarına yön veren birçok özellik bulunmaktadır. Bu özellikleri dikkate alarak eğitim anlayışımızda ve öğretim uygulamalarımızda göz önünde bulundurmanız gereken bazı özellikler olmalıdır (Erdoğan,1999). Bu özellikler şunlardır:

- Bilgi konusuna bakış açımız, bu konudaki anlayışımız eğitim ve öğretim uygulamalarına etki eden en önemli etkenlerdendir.
- Dersler, eleştirel düşünme becerisini kazandırmayı ve olayları derinlemesine anlamayı esas almalıdır. Bilgi, aktararak değil etkileşim yoluyla elde edilmelidir.
- Eğitim ve öğretim çalışmaları sayısal ve sözel gibi sınırlı alanlarda değil, öğrencilerin çok yönlü alanlarda potansiyellerini ortaya çıkararak şekilde oluşturulmalıdır.
- Eğitim ve öğretim anlayışında öğrencilere bilgi kazandırmak değil, araştırma yapabilme, bilgiye ulaşarak etkili öğrenme ve verimli çalışma becerileri kazandırmaya çalışılmalıdır.
- Eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak, öğrencilerin analiz ve sentez yapacak duruma gelmelerini sağlayacak yetiler üzerinde çalışmalar yapmak gerekmektedir.
- Eğitim ve öğretim çalışmalarında öğretmenlerin bilgi çağının gerektirdiği eğitim teknolojilerini kullanmaları gerekmektedir.
- Eğitim ve öğretimde başarı kriteri sınav sonuçları veya verilen mezun sayısı olmamalıdır. Her öğrencinin her alandaki potansiyelini ortaya çıkaracak ölçme ve değerlendirme sistemi oluşturulmalıdır.
- Eğitimin niteliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesinde öğrencilerin, velilerin ve toplumun ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır. Devlet politikası da bu niteliğin belirlenmesinde önem arz etmelidir.

2.1.3. Mesleki Eğitim

Yaşadığımız çağda eğitim çok hızlı bir şekilde hayatın hızıyla birlikte değişen önemli konulardan biridir (Tortop, 1999). Hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmek için eğitimin, öğretmenlerin ve okulun bu hızla ayak uydurması gerekir. Bunun içinde eğitim, öğretim ve okulun temel değişkeni olan öğretmenlerin sürekli olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerinden geçmesi gerekmektedir.

2.1.3.1. Mesleki Eğitimin Önemi ve Amacı

Toplumun hızla değişen dünyada ihtiyaç duyduğu bilgi teknolojilerine ayak uydurabilmek gerek duyduğu teknolojik donanım öğretmenlerin bu alanda donanımları ile gerçekleşebilir (Akıllı, 2007). Bunların sağlanabilmesi içinse öğretmenlerin meslek bilgisi, genel kültür ve formasyon eğitimlerinin kalitesinin artırılması, teknoloji kullanımına ilişkin genel becerilerinin artırılması, hizmet içi eğitimlerle de bunun sürekli hale getirilmesi gerekir. (Özden, 2005).

Bilgi toplumunu oluşturmak için, kalite bilincinin önemini ve felsefesini anlamış, öğretmenlerin yetiştirilmesi için planlama ve uygulama yapan kurumlara önemli işlevler düşmektedir. Mesleğini seven, kendi yurdunu ve insanını seven, dünyadaki meselelerden haberdar, bilgi ve teknolojiye nasibini almış, öğrenmeyi bilen, mesleğine ilişkin gelişmeleri yakından takip eden öğretmenlerin yetiştirilmesi bir zorunluluktur (Şişman, 1999).

2.1.3.2. Mesleki Eğitimin Sağladığı Faydalar

Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce bilmesi, yapması gereken standartlar ne kadar önemli ise mesleğe başladıktan sonra da bu standartları devam ettirmek de o denli önemlidir. (Tortop, 1999 s.244).

Hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yukarıda bahsedilen hedeflere varılabilir. Hizmet içi eğitim sadece öğretmenlik mesleği değil tüm meslek gruplarında iş kalitesini arttırmak için yapılan bir çalışmadır. Milli eğitimde denetçiler, öğretmenler, planlayıcıları daha çok kapsayan hizmet içi faaliyetler öğretmenlerin mesleki donanım ve becerileri günün koşullarına göre revize edilip iyileştirilmeye çalışılmaktadır. Hizmet içi faaliyetler tüm ülke genelinde planlanabileceği gibi, il, ilçe ya da kurum bazında da gerçekleştirilebilir.

Konu başlığı her ne olursa olsun hizmet içi eğitim faaliyetlerinin meslekten önce yapılan bilgilendirme temelli eğitimlerden çok daha fazla bir uygulama alanı vardır (Taymaz, 1995).

Eğitimde mesleki eğitim öğretmenlerin ve diğer ilgili personelin öğretme becerisini artırma, teknolojiyi kullanma becerisini artırma, çağın değişen koşullarına ayak uydurabilecek eğitsel önlemler alma, materyal geliştirme, güncel öğretim-öğretme kuramlarından haberdar olma, öğretmenin kendi mesleğine ilişkin güncel bilimsel gelişmelerden haberdar olmaları için bu ya da buna benzer konu başlıklarında gerçekleştirilmektedir (Yağcı, 2003).

2.1.3.3. Mesleki Eğitimin ve Mesleki Gelişimin Sürekliliği

Eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmen düşüncesinden hareketle Türkiye'nin geleceğini iyi eğitilmiş öğretmenlerin kuracağı unutulmamalıdır. Öğretmen yetiştirme, öğretmen adayı olarak öğrencilerin seçimi, eğitilmeleri, mesleğe dâhil edilmeleri ve sonrasında sürekli eğitim başlığında düzenli olarak hizmet içi eğitimden geçirilmeleri ile mümkündür.

Öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenin sürekli değişen rolü ve artan görevlerini göz önüne alarak yapılandırılması gerekir.

Günümüz dünyasının en büyük sorunlarından birisi hiç şüphesiz ki eğitim ve eğitilen insan sorunudur. Bu soruna daha gerçekçi, kalıcı ve sürdürülebilir özgün katkıların yapılması için başta hizmet içi eğitim olmak üzere bütün öğretmen yetiştirme programlarının daha titiz yapılandırılması gerekmektedir.

2.1.3.4. Mesleki Eğitim ve Öğretmen Öz yeterlilikleri

İyi bir öğretmenin nitelikleri nedir diye araştırıldığında iyi bir öğretmenin “kendisini sürekli geliştirmek için uygun kişileri arayan, kişisel ve mesleki gelişimini önemseyen ve bunun için uygun fırsatlar yaratıp değerlendiren kişidir” şeklinde bir tanımlama öne çıkmaktadır.

Mesleki açıdan iyi yetişen ve kendini sürekli olarak yenileyen öğretmenler öğrencileri için olumlu öğrenme ortamları sağlayabilmektedir. Öğretmenler yaşı, düzeyi, kültürel konumu, sosyo-ekonomik düzeyi farklı öğrenci gruplarıyla çalıştıklarından tüm bu

farklılıkları karşılayabilecek yöntem ve teknikleri ve yaklaşımları kullanmak zorundadırlar. Bu nedenle de mesleki eğitim ve gelişim konularında öğretmenlere sürekli bir destek verilmelidir. Bu destek sağlanamazsa nitelikli öğretmenlerin oluşturduğu nitelikli bir eğitimden söz edemeyiz.

Öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi ancak bu alanda yeni çalışmalar yapmak ulaşılan bilimsel veriler ışığında yeni çalışmaları hizmet içi eğitimle öğretmene kazandırmakla mümkündür. (The Holmes Grop, 1986). Öğretmen bir meslek sunacaksa öğretmenin öncelikle kendi mesleğini çok iyi icra etmesi gerekir (Seferoğlu, 1999).

Rosenholtz (1985) günümüz öğretmenlerinin sınıfta başarılı olabilmeleri için düzenli olarak hizmet içi eğitimden geçerek bilgi ve donanımlarının güncelleştirmeyle mümkün olabileceğini belirtmiştir.

Hizmet içi eğitim ile öğretmenlerin mesleki başarıları artar böylece tüm mesleki gelişimlerin başarısı artar (Rosenholtz, 1985). Hizmet içi eğitim faaliyetleri ile mesleki bilgi ve becerilerini arttıran öğretmenler daha çok kendine güvenen, iş ve meslek doyumları yüksek bireyler olmaktadır.

2.1.4. Hizmetiçi Eğitim:

Tanyeli'ne (1970) göre hizmetiçi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde maaş ve ücret karşılığında çalışan kişilere göreviyle ilgili gerekli tüm yetileri kazandırmak amacıyla verilen eğitimidir.

Yalın (1997) ise bireylere mesleklerinde daha yetkin olmalarına olanak sağlayacak her türlü beceriyi ve bilgiyi öğrenmelerini ve kullanmalarını sağlayacak eğitim olarak tanımlamaktadır. Küçükahmet'e (1992) göre ise kişilerin hizmet süresince aldığı eğitimidir.

Aytaç'a (2000) göre; maliyetleri düşürebilmek, kurumun kâr etmesini sağlamak, verilen hizmetle ilgili kaliteyi arttırmak amacıyla çalışanlara meslek eğitimi vermek ve çalışandan en üst düzeyde verim elde etmek amacıyla yapılan çalışmalardır.

Tutum' a (1979) göre ise hizmetiçi eğitim, çalışanların hizmet ettiği kurumlara karşı aidiyet duygusunu kazanmasını sağlamak, işyerinde kaliteyi arttırmak, bulunduğu konumdan farklı konumdaki üst pozisyonlar için yetişmelerini sağlamak amacıyla kurum tarafından ya da kurumun dışındaki firmalar tarafından verilen tüm eğitim etkinlikleridir.

2.1.4.1. Hizmet içi Eğitimin Aşamaları

Örgütlerden personelinin eğitimi için izlenmesi planlanan yolun ve tutumun önceden belirlenmesi ve belirli bir politika içinde eğitimin ilkelerinin ve kurallarının planlanması, örgütlenmesi, koordine edilmesi ve uygulanması beklenir. Hizmet içi eğitimin işlevini etkili olarak sürdürülebilmesi ve beklenen yararı elde edebilmek kurumların genel bir eğitim politikasına ve bunu uygulayabilmek için de eğitime ayrılmış bir bütçeye sahip olması gerekir (Tunalı, 2001).

Hizmetiçi eğitimin beklenen süreçleri-aşamaları; ihtiyaç analizi, planlama, programın hazırlanması, uygulama ve değerlendirmedir.

2.1.4.2. Hizmet içi Eğitim İhtiyacının Saptanması (Analiz)

Eğitim ihtiyacı; bir iş ya da hizmetin yürütülmesinde duyulan eksiklikler doğrultusunda bireylerin o iş ya da hizmet doğrultusunda eğitilmeleri gerekliliğine vurgu yapar (Kalkandelen, 1960).

Bir eğitim programının oluşturulması için ihtiyaç analizin yapılması ve ihtiyaçların sıralanması gerekmektedir (Demirel, 1999). Bu açıdan hizmetiçi eğitim ihtiyacının analizi, en önemli aşamadır (Taymaz, 1992).

Hizmetiçi eğitim ihtiyacı, çalışan kişinin, işini gerçekleştirirken karşılaştığı sorunları çözümlenerek amacına ulaşmasını sağlamada eksikliğini duyduğu davranış şeklinde tanımlanabilir (Yağcı, 1993).

TALIS raporunda Büyüköztürk, Akbaba ve Yıldırım (2010) öğretmenlerin yaklaşık %44'ünün, katılabilecekleri mesleki gelişimi destekleyici uygulama faaliyeti olmadığını belirtmektedirler. Rapora göre, hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasından önce gerçek durumun saptandığı bir ihtiyaç analizi çalışması yapılmadığı sonucuna varılabilir.

Hizmetiçi eğitim programlarının kalitesinin ve verimliliğinin artırılması, planlanma sırasında, programlar oluşturulmadan önce eğitimlerin uzmanlar tarafından ve uygulamaya dair olmasını önemsemekte, hizmetiçi eğitim programlarının bitiminden sonra programla ilgili değerlendirme çalışmalarının yapılmasının gerekliliği farklı birçok (Özer, 2004; Avşar, 2006; Çatmalı, 2006; Gökbulut, 2006; Özen, 2006) çalışmada vurgulanmıştır. Türkiye'de hizmetiçi eğitim programlarında kaliteyi ve

verimliliği arttırmak için, katılan öğretmenlerin bireysel olarak gerçek gereksinimlerinin belirlenmesi ve elde edilen verilere göre hizmetiçi eğitim programlarının oluşturulması gerekmektedir.

Öğretmenler eğitimin uygulayıcıları ve hizmet sağlayıcıları olarak bilgi çağında toplumun geleceğini yönlendirecek kişilerdir. Bu nedenle de öğretmenlerin, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi çalıştıkları kurumların önemli bir görevi olarak algılanmaktadır. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerinin gerçek yaşam koşullarına uygun ve gereksinimlere dayalı olarak planlanması önemli bir zorunluluktur (Demirel ve Budak, 2003).

Hizmetiçi eğitim ihtiyacı, personelin ihtiyaç duyduğu konularda eğitim alması, geliştirilmesi ve kurumun rakipleriyle rekabetini sürdürebilmesi için ayrıca gelecekte ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve tutum hakkında ipuçları elde etmesi gibi amaçların gerçekleşmesini sağlar (Tunalı, 2001). Bir hizmetiçi eğitim programının etkili olabilmesi için, eğitim ihtiyacının saptanmasının yanında bu gereksinimlerin örgütün amaçlarıyla da uyumlu olması da gerekmektedir (Çınkır, 2003). Hizmetiçi eğitimde ihtiyaç saptamada dikkat edilecek hususları şöyle özetlememiz mümkündür: Personelin bilgi, beceri, tutum ve davranış gibi nitelikleri bakımından, görev gereksinimlerini yerine getirememesi durumunda hizmetiçi eğitim kaçınılamayacak ve ertelenemeyecek bir zorunluluktur. Ayrıca aşağıdaki durumlarda da personelin hizmetiçi eğitimine ihtiyaç duyulabilir (Çevikbaş, 2002):

- Kuruma yeni personel alınması durumunda
- Personelin görevinin değiştirildiği durumlarda
- Üst kademelere personel ataması veya bu görevlere personel hazırlanması gerektiğinde
- Kurumda yeni teknolojiler (alet, makine ve araç gibi) kullanıldığında
- Biçimsel kuralların (mevzuat, yasa, yönetmelik vb.) değişmesi durumunda
- Yapılan üretimin ve sunulan hizmetin nitelik ve nicelik yönlerinden beklentiyi karşılamaması ve düşüş göstermesi durumunda

hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyulabilir.

Bir kurumda farklı kademelerde ve alanlarda çalışan personelin hizmetiçi eğitim ihtiyacının saptanması, çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak yapılabilir. Burada önemli

olan, hangi yöntemin uygun olduğunu ve ne tür soruların sorulması gerektiğini bilmektir (Yalın ve diğerleri, 1996).

Hizmetiçi eğitim ihtiyacının saptanmasında; kayıt ve raporları inceleme, grup toplantıları düzenleme, görüşme, anket uygulama, gözlem yapma ve test uygulama gibi yöntemlerden biri veya birkaçı kullanılabilir (Taymaz, 1992; Çevikbas, 2002). Hizmetiçi eğitim ihtiyacının saptanması, personelin yapmakta olduğu görevin gerektirdiği ve gelecekte yapacağı görevin gerektireceği ihtiyaç düşünülerek planlanmalıdır (Taymaz, 1992).

2.1.4.3. Hizmetiçi Eğitimin Planlanması (Tasarım)

Bir kurumda hizmetiçi eğitim birimi ve eğitim yöneticisi ile alan uzmanlarının eğitim etkinliklerini planlı ve kurum ilkelerine uygun olarak oluşturmaları beklenir. Hizmetiçi eğitim planı; hizmetiçi eğitim ihtiyacının saptanması, hizmetiçi eğitimin planlanması, eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması ile değerlendirmesini kapsar (Taymaz,1992).

Babadoğan (2009), hizmetiçi eğitim programlarının içeriği ile ilgili olarak “gereksinim analizi belirlemesi yeterince ve amaca uygun yapılmadığından konu kapsamı genellikle gözlemlere dayalı belki de tahmini olarak belirlenmekte” demektedir. Çağdaş toplumun yeniliklere ve olaylara farklı bakan, değişimi özümsemiş ve kavramış bireylere gereksinimi vardır (Özdemir, 2009). Çalışma ortamı, aile ve toplumun ortak yapı taşı olan bireylerin, bilgi toplumuna uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmesi amacıyla hizmetiçi eğitim programı içerikleri çeşitlendirilmelidir. Planlama, belirli koşullar nedeniyle belirli dönemlere göre belirlenen ilkeleri içeren süreçtir (Altınışık, 1996). Hizmetiçi eğitim planları, programdan beklenen yarar ile programın maliyeti arasında sağlıklı bir denge gözeterek oluşturulur (Can ve diğerleri, 2001). Hazırlanacak plan; yapılacak hizmetiçi eğitimin genel ilke ve amaçlarını, politikasını, zaman ve sürelerini, program türlerini, bütçelerini, koordinasyon ve kontrol süreçlerini kapsar (Boydak, 2001).

Öğretmenler, hizmetiçi eğitim programlarında yer alan eğitimcilerin alanına hâkim olma, ilgi uyandırma, uygun öğretim ortamını oluşturma ve düzenleme, katılımcıların duyuşsal özelliklerine duyarlılık gösterme, onları meslektaşısı olarak görme, sabırla ve anlayışla yaklaşma, hedef ve içerik ilişkisini devam ettirme, verilen bilgileri ve konuyla

ilgili açıklamaları net şekilde yapma, geri bildirim verme, yaşamla bağlantı kurma, öğretim materyallerinden etkili şekilde yararlanma gibi başlıklarda toplanabilen yeterliklere sahip olmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Özen, 2004). Hizmetiçi eğitim planlanmasında başarı sağlanabilmesi için aşağıda belirtilen hususların göz önünde bulundurulması gerekir (Taymaz, 1992):

- Eğitimi alacak personelin yetişme ihtiyacının saptanması zorunludur. Hizmetiçi eğitim ihtiyacını açık olarak belirtmeden başarılı bir çalışma yapmak mümkün değildir.
- Eğitim politikası ve öncelikleri önceden belirlenmeli, eğitim planlayıcıları neyi, niçin planladıklarını bilmeli, beklentilerini ve yapılacak eğitimin amaçlarını açık olarak ifade etmelidirler.
- Eğitim planlaması için kurumun mevcut olanakları, uzun vadeli planı ile yıllık çalışma programları incelenmeli ve hizmetiçi eğitim bu plan ve programların içinde yer almalıdır.
- Kurum yöneticilerinin, eğitim planlamasının gereği olan değişiklikleri görmesi sağlanmalı ve eğitimin gelecekteki gelişmeleri ve alacağı yön hakkında ilgililerin görüşleri değerlendirilerek bu görüşlere yer ve önem verilmelidir.
- Plan döneminde yapılacak çalışmalarda kullanılacak yöntem ve teknikler saptanmalı, yapılacak çalışmalar için uygun yerler ve sağlanması gereken ortam belirlenmelidir.
- Planın her aşamasında yapılacak etkinliklerin zamanı ve her birinin süresi belirlenmeli ve planda öngörülen çalışmalar, zamanında uygun teknik ve araçlar kullanılarak kontrol edilmelidir.

2.1.4.4. Hizmetiçi Eğitimin Süresi ve Zamanı:

Hizmetiçi eğitim programları, bireylerin bilgi ve becerilerini arttırmak planladığından ve program sonucunda bir takım değişimler beklendiğinden, bu değişimlerin gerçekleşmesi için belli bir süreye gereksinim vardır (Çınkır, 2003). Program süresi hizmetiçi eğitim programlarının etkili ve verimli olabilmesi açısından önemlidir. Program süresinin programın amacına ve içeriğin özelliğine göre ayarlanması gerekir

(Yalın, 2001). Bu süre gerçekleştirilecek uygulama ve katılacak personelin durumuna bağlı olarak değişir (Çevikbaş,2002).

Hizmetiçi eğitim, kurumun genel iş ve işleyişini aksatmayacak ve programa alınan personelin motivasyonunu arttıracak bir zamanda yapılması beklenir. Hizmetiçi eğitim programlarının zamanı ile ilgili olarak en önemli problemlerden biri de eğitimin mesai saatleri içinde mi yoksa mesai saatleri dışında mı yapılacağıdır. Burada amaçlara en kısa zamanda ulaşma en önemli unsur olduğundan personelin katılımı sağlanarak, üretim ve hizmet programları da uygun ise kurumun mesai saatleri içinde ve günün en uygun saatleri eğitim için seçilmelidir (Şencan, 2001).

Hizmetiçi eğitimin süresi tespit edilirken en önemli kararlardan biri eğitimin yoğunlaştırılmış olarak mı, yoksa haftalara yayılmış olarak mı verileceğidir (Tunalı,2001). Bu açıdan bakıldığında genel bir kural olmamakla birlikte, hizmetiçi eğitim programları hizmete yeni girenler için 1-8 ay, çalışmakta olanlar için 1-4 haftalık olarak planlanır (Taymaz, 1992).

2.1.4.5. Hizmetiçi Eğitim Programlarının Hazırlanması (Geliştirme)

Hizmetiçi eğitim programının hazırlanması ve geliştirilmesi, programda belirlenen içeriğin nasıl öğretileceğini ve amaçların, kapsamın, yöntemin ve değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesine yönelik planlanmış çalışmaların tümünü kapsar. Hizmetiçi eğitim programı, hizmetiçi eğitim ihtiyacı belirlendikten sonra yapılan plan çerçevesinde hazırlanır. Eğitim programı, hizmetiçi eğitimin gerçekleşmesine yönelik tüm etkinlikleri kapsayarak, toplumsal, ekonomik, kültürel teknolojik gelişmeler ile yenilikler dikkate alınarak oluşturulur (Çevikbaş, 2002).

Hizmetiçi eğitim programı hazırlanırken aşağıda sıralanan birbirine bağımlı olan her bir boyutun değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekir (Vans, 1976):

Kurumun amaç ve hedeflerinin belirlenmesi

Program amaçlarının saptanması

Program içeriğinin belirlenmesi

Programın kimlere uygulanacağını amaca göre saptanması

Program uygulama ortamının belirlenmesi

Öğretim ünitelerinin seçilmesi

Uygulama yer, zaman ve süresinin belirlenmesi

Öğretimde yararlanılacak yöntemlerin belirlenmesi

Öğretim araç ve gereçlerinin saptanması

Sosyal ve destek etkinliklerinin belirlenmesi

Maliyet-yarar analizinin yapılması

Değerlendirme zaman ve şeklinin belirlenmesidir.

Herhangi bir meslek alanında görevli personelin eğitimi için hazırlanacak hizmetiçi eğitim programı aşağıdaki yedi aşamada yapılacak çalışmalarla tamamlanır (Taymaz,1992):

1.Aşama: İşin gerektirdiği nitelikler

2.Aşama: Personelde var olan nitelikler

3.Aşama: Hizmetiçi eğitim gereksinmesi

4.Aşama: Eğitim için gerekli vasıtalar

5.Aşama: Öğretim programını planlama ve hazırlama

6.Aşama: Öğretim programını uygulama

7.Aşama: Öğretim sonucu ve ürünü değerlendirmedir.

Program geliştirme, hizmetiçi eğitimin ana kaynağıdır. Analiz ve tasarım sonunda elde edilen bilgiler, program hazırlama aşamasında karşılaştırılır ve uygulama için hazır hale getirilir (Arslan, 2000).

2.1.4.6. Hizmet içi Eğitim Programlarının Uygulanması (Uygulama)

Hizmetiçi eğitimin eyleme dönüşmüş hali olarak da tanımlanan eğitim programlarının uygulanması son derece önemlidir. Bu aşamada plan ve programda öngörülmüş tüm kaynaklar, belirlenen amaçları gerçekleştirmek ve hedeflere ulaşmak üzere harekete geçirilir. Beklenen sonuçların elde edilebilmesi, ön çalışmanın gerçekçi ve başarılı yapılmasına bağlıdır (Kalkandelen, 1979).

Bunun yanında yönetici ve eğitimcilerin konuya gösterecekleri titizlik ve uygulamaların modern yöntemlerin gereklerine uygun olarak yürütülmesi de önemlidir. Hizmetiçi eğitim uygulamalarında aşağıdaki özelliklerin de dikkate alınması gerekir (Taymaz,1992).

- Hizmetiçi eğitim kişinin hali hazırda yaptığı ve ileride yapacağı işleri içeren, sınırlı bir eğitimidir.
- Hizmetiçi eğitim çalışan insan için bir gerekliliktir. Eğitime katıldığı süre içinde maaş ya da ücret almaktadır.
- Öğretim esnasında eğitime katılan çalışanın yorumlarına, düşüncelerine ve sorunlarıyla ilgili tespitlerine önem verilmelidir.
- Meslek kuruluşları ile yapılacak işbirliği, personelin eğitime olan güvenini olumlu yönde etkileyecektir.
- Hizmetiçi eğitimde öğretime uygun çalışma iklimi, ortamı yaratılır, ortama uygun iki veya daha fazla yöntem uygulanabilir.
- Beceri elde edilmek istenen durumlarda grubu geliştirmekten daha çok bireysel geliştirmeye önem verilmelidir.
- Hizmetiçi eğitim programlarının uygulanmaya konulabilmesi için ön bilgi ve becerilere sahip kursiyerlerin, öğreticilerin, gerekli fiziki ortamı ve araç ve gereci olmalıdır (Yalın ve diğerleri, 1996).

Hizmetiçi eğitim programının uygulanması aşağıda aşamalı olarak açıklanmıştır.

Yetiştirilecek Personelin Seçimi: Hizmetiçi eğitim programlarının başarısı; doğru koşulların belirlenip eğitimi alacak insanlar için, doğru programların seçilmesine bağlıdır. Bu nedenle çoğu program, yalnızca belli bir personel kesimine yönelik olarak tasarlanır (Tunalı, 2001).

Genelde, hizmetiçi eğitim programları eğitim gereksinimi olan çalışanlar için düzenlenir. Herhangi bir eğitim programına katılım, gönüllü ya da zorunlu olabilir (Çınkır, 2003).

Her kurumda mesleğe yeni girenlerin çeşitli sorunlarla karşılaşmaları nedeniyle her alan ve kademedeki işe yeni girmiş olanların tamamının hizmetiçi eğitim almalarında yarar olduğu gibi buna zorunluluk da duyulur (Taymaz, 1992; Çevikbaş, 2002).

Öğretici Personelin Seçimi: Öğretici personelin belirlenmesi, hizmetiçi eğitimin hedeflerine ulaşması ve hedeflenen verimin sağlanması açısından önemlidir (Fındıkçı, 2001).

Hizmetiçi eğitim sürecinde yetiştirici personel, diğer faktörleri anlamlı kılan ve eğitim başarısının oluşmasında önemli etkisi olan bir unsurdur (Taymaz, 1992).Eğitimcilerin görevi, oluşturulan planlara göre öğretime hazırlanmak ve öğrenmeyi sağlamaktır (Yalın ve diğerleri, 1996).

Eğitimcilerin tamamı için belirlenmiş standartlar bulunmamaktadır. Eğitimcilerin bilgi ve becerileri birbirinden farklı olabilir. Bu, onların uzmanlık alanları, öğretecekleri konu vb. değişkenlere bağlı olarak da değişebilir. Ancak kaliteli bir eğitim verebilmek için eğitimcilerin bazı niteliklere sahip olmaları gerekir (Çınkır, 2003).

Bu açıdan hizmetiçi eğitimde görevlendirilen eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilir (Fındıkçı, 2001):

- Konusuna hâkim, alanında uzman olmalıdır.
- Gereken teknolojik araç ve gereçleri kullanabilmelidir.
- Eğitim sırasında uygun yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir.
- Yüksek katılımı sağlamak için eğitim ortamını, eğitim içeriğini, eğitim gündemini oluşturmalıdır.
- Sözlü iletişim kadar beden dilini de etkin olarak kullanmalıdır. Motivasyonu yüksek olmalıdır.
- Katılımcıların farklı kişilik özelliklerine, farklı yeteneklere ve algıya sahip olduklarının bilincinde olarak davranmalıdır.
- Konuya uygun, güncel yaşamda var olan kişilerden örnek olaylar alarak eğitimine yansıtmalıdır.
- Uzun teoriye dayalı bilgiler, kişisel tartışmalar, öneriler tercih etmemeli, kişilerin güncel hayatta karşılaştığı pratik olayları, örnek uygulamaları ve gelişmeleri tercih etmelidir.
- Öğretici kimliğinden uzaklaşıp öğrenen kimliğinde olmalıdır.

Uygun Yer ve Ortamın Sağlanması: Hizmetiçi eğitim, katılanlara bilgi ve beceri kazandırmak amacıyla yapılır. Ancak zaman ve para kaybı olmaması için eğitim yeri uygun seçilmelidir. Bu nedenle bir eğitim programı planlanırken, program yerinin ve ortamının özenle seçilmesi gerekir (Çınkır, 2003).

Hizmetiçi eğitimin yeri, programın türü, özellik ve ilkeleri, kurumun olanakları dikkate alınarak seçilmelidir. Eğer personele yalnız bilişsel alanla ilgili davranış değişikliği amaçlayan öğretim yapılacaksa, dersane düzeyinde, beceri kazandırılması amaçlanan, psiko-motor alanla ilgili davranış değişikliği öngören öğretim yapılacaksa laboratuvar veya atölye düzeyinde yer gerekir (Taymaz, 1992).

Hizmetiçi eğitim için seçilen yerin fiziksel koşulları (sınıf düzeni, gerekli araç-gereç vb.) eğitime katılacakların öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir. Bunun yanında iyi bir eğitim ortamının aşağıda belirtilen özelliklere de sahip olması gerekir (Tunalı, 2001):

- Konforlu ve kolay ulaşılabilir olmalıdır.
- Dikkatleri dağıtıcı unsurlardan arındırılmış uzak ve sessiz olmalıdır.
- Eğitilenlerin rahatça dolaşabilecekleri kadar boş ve geniş bir alan olmalıdır.

Uygulanacak Öğretim Yöntemlerinin Seçimi: Hizmetiçi eğitim uygulanırken farklı öğretim yöntemlerinden yararlanılabilir. Öğretim yöntemi katılımcıların özellikleri, kullanılan ders araç gereçleri ve bütün öğrenme durumları göz önünde tutularak belirlenen mantıklı yol olarak tanımlanabilir. Yöntemlerin hizmetiçi eğitim programının başarıya ulaşmasında önemli etkileri vardır. Hizmetiçi eğitim uygulamalarında kullanılacak öğretim yönteminin seçilmesinde, kurumun ekonomik durumu, konunun özelliği, programın niteliği, geliştirilmek istenen nitelikler, fiziksel ortam, grubun büyüklüğü ve tutumları ile zaman gibi etkenler önemli kriterlerdir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1998).

Yöntemlerin, hedeflere, konu ve alana uygun olarak seçilmesi belirli ilkelerin rehberliğinde olur. Bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Peker, 1994).

- Hedefleri gerçekleştirecek öğretim yöntemi seçilmelidir.
- Yöntemler öğretim faaliyetlerini monotonluktan uzaklaştıracak nitelikte ve her faaliyet için değişik yöntemler kullanılarak oluşturulmalıdır.

- Yöntemler, bireysel gereksinimleri karşılayıcı nitelikte olmalıdır.
- Öğretme yöntemi, öğrenme yaşantılarının tutarlılığına dikkate alınarak belirlenmelidir.
- Öğretme yöntemi ortak çalışmayı ve grup psikolojisini destekleyecek nitelikte olmalıdır.
- Yöntem, katılımcıların eğitim yaşantılarını planlama gücünü geliştirecek şekilde seçilmelidir.
- Yöntem, katılımcıların faaliyetlere etkin biçimde katılmasını sağlayacak şekilde oluşturulmalıdır.

Her öğretim yönteminin eğitilenler üzerindeki etki düzeyi farklıdır. Bu nedenle öğrenmenin amacını dikkate aldığımızda, öğretim yöntem ve tekniklerine farklı açılardan bakılması gerekir (Çınkır, 2003).

2.1.4.7. Hizmetiçi Eğitimde Değerlendirme

Genel anlamda değerlendirme, bir ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırarak bir değer yargısına varmaktır (Tekin, 1993).Hizmetiçi eğitimde değerlendirme, amaçlara erişme derecesi, eğitilen insanların öğrenim yaşantıları yoluyla davranışlarındaki değişmeye ve ilerlemeye bakılarak bulunabilmektedir (Ertürk, 1972).

Hizmetiçi eğitim sürecinde, program başında hedeflenen amaçlara ne oranda ulaşıldığını belirlemek; öğretimi, programa katılanların var olan durumuna göre ayarlayabilmek, öğretim esnasında katılımcıların öğrenmede yaşadıkları güçlükleri ve eksikliklerini tespit etmek, bunların ortadan kaldırılmasına yönelik önlemler almak için değerlendirme yapmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Yalın, 2001).

Değerlendirme için öncelikle hedef davranışların ve sonuçta beklenen kazanımların belirlenmesi gerekir (Ertürk, 1972).

Bu ölçülere göre hedef davranışlar ile çıktılar karşılaştırılarak hangi davranışların edinildiği, hangilerinin kazanılmadığı dolayısıyla yeniden öğretileceği belirlenir (Taymaz, 1992).

Değerlendirme, programın gelişimi, yararları, program gerçekleşirken karşılaşılan güçlükleri ve programın katılanlar üzerindeki etkilerini görebilmek için yapılmalıdır (Çınkır,2003).

Hizmetiçi eğitim programlarında değerlendirme yapılırken aşağıda belirtilen ilkelere uyulmalıdır (Kalkandelen,1979).

- Eğitsel etkinlikler başlarken eğitileceklerin bilgi, beceri ve davranışlarına ilişkin standart performanslar belirlenmelidir.
- Hizmetiçi eğitim yolu ile ulaşılması beklenen hedef düzeyleri saptanmalıdır.
- Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde farklı yöntemlerden yararlanılmalıdır.
- Eğitimin sağlayacağı amaçlanmamış sonuçlar da ortaya çıkarılmalıdır. Eğitimin program için belirlenen amaçları dışındaki ortaya çıkan yararları da belirlenmelidir. Eğitimde değerlendirme, yapılış zamanı, değerlendirmeye konu olan kişiler bakımından iki grupta ele alınabilir (Kalkandelen, 1979; Taymaz, 1992; Canman,2000; Çevikbaş, 2002).

Yapılış Zamanları Bakımından

- Uygulama öncesinde (Ön değerlendirme): Uygulama öncesi değerlendirme eğitime katılacakların düzeyleri, bilgi, beceri ve davranışları ile kurumdaki durumlarının ne olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik değerlendirme türüdür.
- Uygulama sırasında (Ara değerlendirme): Öğretim sırasındaki öğrenme eksikliklerini ve aksaklıklarını, güçlüklerini belirleme, bunların çözümlenmesi için uygun önlemler alma ve öneriler geliştirmeye yönelik olan değerlendirme türüdür.
- Uygulama sonucunda (Son değerlendirme): Eğitim programının uygulanması sonrasında çalışmaya katılan bireylerin öğrenme düzeyi ile eğitim sürecinin öğrenmeye katkısı hakkında karar vermeye yönelik değerlendirme türüdür.
- İzleme değerlendirmesi: Hizmetiçi eğitim sonrasında kurumdaki bireylerin tutum, beceri ve davranışlarında kalıcı değişikliklerin saptanmasına yönelik değerlendirme türüdür.

Eğitime Katılanlar Bakımından

- Tepki (reaksiyon) veya izlenim değerlendirilmesi: Eğitim programına katılanların, programla ilgili etkinlikleri nasıl buldukları ve bu konudaki görüşlerinin belirlenmesine yönelik değerlendirme türüdür.
- Öğrenme derecesinin değerlendirilmesi: Eğitim programlarına katılanların programda verilen bilgi, beceri ve teknikleri ne ölçüde öğrendiklerini belirlemeye yönelik değerlendirme türüdür.
- Davranış değişikliklerinin değerlendirilmesi: Eğitime katılanların davranış değişikliklerini belirleyebilmek için eğitim alanların kurumlarına döndükten en az üç ay sonra yapılan değerlendirme türüdür.
- Becerilerin değerlendirilmesi: Eğitim programlarına katılanların, program bitimindeki becerilerinin amaçlanan, kazandırılmak istenen beceriyle ayrı ayrı ve uygulamalı olarak eğitim öncesi ve sonrasında değerlendirilmesidir.
- Eğitimin elde edilmek istenen sonuçlar itibariyle değerlendirilmesi: Eğitim programlarının gerçekleştirmeyi amaçladığı konulardaki davranış değişikliklerinin ne oranda gerçekleştiğini tespit etmeye yönelik değerlendirme türüdür.

İyi bir değerlendirmede etkinliği kullanılan yöntem çok önemlidir. Değerlendirme amaçlı birçok yöntem bulunmaktadır. Anket, görüşme, gözlem, test, sınav, proje ve alan incelemesi bu yöntemlerdendir. Objektif bir değerlendirme yapmak için, değerlendirmeyi yapan kişinin kurum dışından seçilmesi ve birden fazla yöntem kullanılarak gerçekleştirilmesi gerekir (Çınkır, 2003).

Bununla beraber hizmetiçi eğitimin amacına ulaşma derecesini görebilmek için, bazı ölçme araçları kullanılır (Tutum,1979). Bu göstergeler, eğitimin başarıya ulaşp ulaşmadığını belirleyen unsurlardır.

Hizmetiçi eğitim planlanması, hazırlanması ve uygulanmasında, eğitim programlarının temel öğelerinin gerçekleştirilmesine, program geliştirme sürecine uyulmasına dikkat edilmeli ve konuyla ilgili standartlar belirlenmelidir. Hizmetiçi eğitim etkinlikleri sadece bilgi aktarmak amacıyla değil, öğretmenlerin gelişimlerini gözlemleyen ve ihtiyaçları doğrultusunda onları yönlendiren ve mesleki motivasyonlarının artmasına

yardımcı olan bir yapıya dönüştürülmelidir. Hizmetiçi eğitim programlarında “değerlendirme” çok önemli bir unsurdur. Hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesinin sonuçlarının öğretmenlere teşvik ve ödül sistemi olarak geri dönmesi, maaşına olumlu etki etmesi, kariyer basamaklarını çıkmasında etkili bir faktör olması gibi etkileri olması önemlidir.

2.1.4.8. Hizmetiçi Eğitimin Sınırlılıkları

Hizmetiçi eğitimin yararları yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır.

Hizmetiçi eğitim etkinliklerinde dikkate alınması gereken özellikler ve sınırlılıklar bir başka açıdan aşağıda sıralanmıştır:

- Eğitimin amaçları belirlenirken ve plan hazırlanırken, sistemin ve örgütün amaç ve politikaları dikkate alınmalıdır,
- Eğitime alınacak işgörenlerin yetişkin olmaları nedeniyle, eğitim etkinliklerinde yetişkin eğitime ilişkin esaslar dikkate alınmalıdır,
- Eğitime alınacak işgörenler, küçük ve homojen gruplar halinde bir araya getirilmelidir,
- Eğitimde görevlendirilmiş eğitici elemanlar, görevin gerektirdiği niteliklere sahip olmalıdır.
- Örgüt içerisindeki çeşitli görevlere yapılan atamalarda iş görenlerin yeterlik ve başarı durumları ile hizmetiçi eğitimle yetiştirilmiş olma durumları göz önünde bulundurulmalıdır (Taymaz, 1992).

2.1.4.9. Hizmetiçi Eğitimde Sorunlar

Öğretmenler, mesleki gelişimi teşvik edecek olmayışını hizmetiçi eğitim programlarına katılımın önünde ciddi bir engel olarak görmektedir. Öğretmenlerin birçoğu eğitimlere isteksiz olarak katılmaktadır. Okullarda mesleki gelişime yönelik etkinliklere yeteri kadar yer verilmediğini, eğitimler belirlenirken görüşlerinin alınmadığını, katılmak istedikleri programı seçmede özgür olamadıklarını, katılımcılar belirlenirken katılımcıların isteklerinin göz ardı edildiğini eğitimlerde görev alanlarının genellikle konu uzmanı olmadığını belirtmişlerdir (Özer, 2004). Burada dile getirilen sorunlar hizmetiçi eğitimin kurum çalışanlarına neden fayda sağlamadığını göstermektedir.

Geleneksel hizmetiçi mesleki kurslarda, kursa katılacak personel belli bir merkezde toplanmaktadır. Personele eğitim-öğretim kurumlarında bulunan öğretmenler tarafından çeşitli öğretim yöntemleri kullanılarak yeni mesleki bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Bütün faydalarının yanında hizmetiçi eğitim beraberinde bazı sorunları getirmiştir:

- Mesleki eğitim merkezine uzakta bulunan personelin çeşitli nedenlerden ötürü eğitime katılamaması, katılımı halinde de geride bıraktığı işinde aksamalar oluşabilmesi.
- Yanlış yapılmış değerlendirme sonucunda derse gerektiğinden az ya da fazla yatırım yapılması veya süre ayrılması durumunda dersin etkinlik ve verimliliğinin düşmesi.
- Kurumun hizmetiçi eğitim kadrosunun nicelik ve nitelik bakımından yeterli olmaması.
- Kurumun kendine özgü hizmetiçi eğitim etkinlikleri için hazırlanmış iç kaynaklı öğretim üyelerinin bulunmayışı.
- Kurumun dışardan sağladığı öğretim üyelerinin kurumun özgün işleyişi ve mekanizmaları hakkında yeterli bilgi sahibi olmayışı.

Araştırmalarda, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarına katılmasının mesleki ve sosyal alanlardaki gelişimlerinde olumlu değişimler (Lieberman, 1995; George ve Lubben, 2002; Dobbins, 2007) sağladığı belirtilmektedirler. Sullivan (2003) hizmetiçi eğitim programlarındaki eğiticilerin, programlarının uygulanması sırasında grup tartışmalarından yararlanabileceğini, bu sayede aktif katılımın sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin istek duyacağı, gönüllü olarak daha da fazla etkinliğe katılmak isteyeceği şekilde farklı yöntem teknikler ile uygulanması gerekmektedir. Bilim ve teknolojinin olanaklarından faydalanılarak öğretmenlere sıradanlıktan uzak bir eğitim ortamı oluşturularak aktif katılım sağlanmalıdır.

Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarında dikkate alınması gereken özellikleri şöyle özetleyebiliriz:

a. İhtiyaç analizi çalışmasında öğretmenlerin görüşleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin grup olarak değil bireysel olarak gereksinimleri belirlenmeli ve buna göre planlamalar yapılmalıdır. Öğretmenler, mesleki gereksinimlerini belirli aralıklarla ve sürekli olarak belirlenebilen bir sistem içinde çalışmalı.

b. Hizmetiçi eğitimde amaçlar, sadece güncel, popüler olan konulara göre değil, öncelikle öğretmenlerin mesleki gereksinimleri dikkate alınarak belirlenmelidir. Sistemdeki farklı kıdem ve deneyimi olan öğretmenlere farklı gereksinim grupları oluşturulmalı.

c. Hizmetiçi eğitim içeriğinin seçiminde ve düzenlenmesinde, gerçekleştirilebilecek amaçlar, yetişkin eğitime ve özelliklerine uygunluk, gerçek yaşama yakınlık ve uygunluk ilke ve özellikleri dikkate alınmalıdır. Hizmetiçi eğitimlerden önce öğretmenlere eğitimin kapsamıyla ilgili yeterli bilgilendirme yapılmalıdır.

d. Hizmetiçi öğretim süreçlerinde, farklı eğitim yöntemleri, farklı yaklaşım ve stratejiler tercih edilmelidir. Teknolojik olanaklardan faydalanılarak ortam, zaman ve süreden tasarruf sağlanmalıdır. Amaca göre, farklı yaklaşımların kullanıldığı eğitim programlarından yararlanılmalıdır.

e. Hizmetiçi eğitimin başında, eğitim sırasında belli aşamalarda ve sonda değerlendirme etkinlikleri yapılmalıdır. Değerlendirme sonuçları ve öğretmenlerin gelişimlerine ilişkin dönütler öğretmenin kendisi ve bağlı oldukları kurum ile paylaşılarak hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişimle ilgili ödüllendirme sistemi getirilmelidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın modeline, ardından araştırma grubuna, sonrasında veri toplama araçlarına ve verilerin toplanmasına, son olarak da verilerin analizine ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Bu araştırma tarama modelinde olup, betimsel türde ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, betimsel model, konunun var olan durumu araştırılarak değişkenler arasındaki ilişkinin değiştirilmeden yapılmasıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu modelde betimlemeler, var olanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok, birey, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenebilmesi amacıyla dönüktür. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun belirlenmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2004).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 Eğitim öğretim yılında İstanbul'un Beşiktaş ilçesinde bulunan devlet ve özel ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Beşiktaş ilçesinde 16 devlet lisesi, 11 özel lise ve 12 devlet ortaokulu, 11 özel ortaokul olmak üzere toplam 50 ortaokul ve lise bulunmaktadır. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 2266'dır. Örneklem seçimi çok aşamalı örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. İlk önce İstanbul Beşiktaş ilçesinde bulunan devlet ve özel toplam 15 ortaokul ve lise küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Küme olarak sosyo ekonomik düzeyleri göz önüne alınmıştır. Bu koşullarda küme kriteri alt, orta ve üst olmak üzere üçe ayrılmış her bir kategoriye beş okul türü alınmıştır. Daha sonra bu okullarda görev yapan öğretmenlerden basit rastgele örnekleme yöntemi ile örneklem grubu oluşturulmuştur. Rastgele kriteri olarak okula uygulama için ziyarete gidildiğinde tesadüfen orada bulunan öğretmenlerden gönüllü olanlar olarak belirlenmiştir. Son olarak n sayısı 153 kadın, 75 erkek toplam 228 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	%
Cinsiyet		
Erkek	75	32,89
Kadın	153	67,11
Yaş		
21-25	7	3,07
26-30	24	10,53
31-35	53	23,25
36-40	56	24,56
41-45	43	18,86
46-50	22	9,65
51 VE USTU	23	10,09
Kıdem		
1-5	24	10,53
6-10	42	18,42
11-15	53	23,25
16-20	57	25,00
21 VE USTU	51	22,37
Mezuniyet		
Eğitim Fakültesi	127	55,70
Teknik Eğitim	15	6,58
Mühendislik	3	1,32
Fen Edebiyat	65	28,51
Diğer	18	7,89
Yabancı Dil		
Çok İyi	39	17,11
İyi	28	12,28
Orta	79	34,65
Zayıf	63	27,63
Çok Zayıf	16	7,02

Branş Türü		
Sosyal Bilimler	107	46,92
Fen Bilimleri	83	36,40
Güzel Sanatlar	38	16,68
Öğrenim		
Lisans	175	76,75
Lisansustu	52	22,80

3.2.1. Veri Toplama Araçları:

Araştırmada belirtilen amaçlar doğrultusunda iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır: Bunlardan bir tanesi öğretmenlerin demografik özelliklerinin bulunduğu öğretmen bilgi formudur. Diğer araştırma tarafından geliştirilen Mesleki Eğitim Ölçeği'dir.

3.2.2. Öğretmen Bilgi Formu:

Verilerin toplandığı öğretmenlere ait demografik özelliklerin yer aldığı formdur. Ekler bölümünde bu form paylaşılmıştır.

3.2.3. Mesleki Eğitim Ölçeği

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Mesleki Eğitim Ölçeğidir. Öğretmenlerin meslek eğitimine ilişkin görüşlerini, düşüncelerini tespit etmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçekte toplam 14 madde ve her maddenin karşısında maddenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için kesinlikle katılıyorum ile kesinlikle katılmıyorum seçenekleri arasındaki değerleri ifade eden 1-5 aralığında seçenekler vardır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda iki faktörden (Mesleki Eğitime ilişkin birinci alt boyut: “Düşünce” ve ikinci alt boyut: “Eylem” oluşan ve güvenirlik katsayısı .85 olan bir ölçek elde edilmiştir. Bu seçeneklerin bulunduğu bölümde tercih edilen cevabın (X) atılarak işaretlenmesi için kutucuklar hazırlanmıştır.

3.2.4. Geçerlik ve Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Güvenirlik analizleri kapsamında öncelikli olarak Cronbach Alfa katsayı değerleri hesaplanmıştır. Cronbach alfa değerleri ölçeğin iç tutarlılığını göstermektedir. Gerçekleştirilen bu analizler ölçekte iç tutarlılığı düşüren madde kalmayınca kadar tekrarlanmıştır.

Yirmi beş madde ile gerçekleştirilen ilk iç tutarlık analizi neticesinde ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.81 olarak kestirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlığını düşüren 6 madde ölçekten çıkartılarak güvenilirlik hesaplamaları yinelenmiştir. On dokuz madde ile gerçekleştirilen bu analizler sonucunda Cronbach alfa değeri 0.84 olarak kestirilmiştir. Bu aşamada ölçeğin iç tutarlığını düşüren madde kalmadığı görüldüğü için geçerlik analizlerine geçilmiş ve açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik çalışmaları kapsamında öncelikli olarak kalan 19 maddenin aralarındaki gruplaşmaları (faktör yapılarını) tespit edebilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde faktörlenebilirlik kanıtı olarak kullanılan KMO ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş ve son olarak da dik döndürme (varimax rotation) işlemleri ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2: Ölçeğin Faktörlenebilirliğine Dair Bulgular

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin		0,762
Bartlett's Test of Sphericity	Ki kare	575,4
	df	120
	p	0,001

Elde edilen bulgular faktörlenebilirlik kanıtı olarak kabul edildiğinden bir sonraki aşama olan açımlayıcı faktör analizlerine geçilmiştir. Bu aşamada gerçekleştirilen analizlerde farklı alt boyutlarda aldığı yük değerleri arasındaki fark 0.1'den düşük olan 5 madde ölçekten çıkartılarak analizler tekrarlanmıştır. Elde edilen Faktör analizi sonuçları Tablo X' de yer almaktadır.

F	Başlangıç Öz değerleri		Top. Fak. Yük.		Döndürülmüş Toplamlar		Topla m	% of Var.	küm %
	Toplam	% of Var.	Toplam	% of Var.	küm %	%			
									35,6
1	4,99	35,64	4,99	35,64	35,64	4,88	34,87		34,8
2	2,44	17,41	2,44	17,41	53,06	2,55	18,18		53,0
3	1,28	9,11							62,1
4	1,02	7,28							69,4
5	0,78	5,58							75,0
6	0,72	5,16							80,1
7	0,60	4,29							84,4
8	0,53	3,78							88,2
9	0,41	2,92							91,1
1									93,6
0	0,35	2,49							95,6
1									97,5
1	0,28	1,99							98,8
1									99,8
2	0,27	1,91							100
1									
3	0,19	1,33							
1									
4	0,15	1,11							

Tabloda da görüleceği üzere başlangıç özdeğeri 2 olarak alındığında toplam varyansın %53'ünü açıklayan 2 faktör olduğu görülmektedir.

Bu faktörlerde yer alan maddeler ise şu şekildedir;

Tablo 3: Ölçeğin Faktör Yükleri

Ölçek Maddeleri	Faktör 1	Faktör 2
	Alt Boyut 1	Alt Boyut 2
Öğretmenin kendi iç zenginliğini kullanabilmesine katkı sağlayacak mesleki gelişim eğitimleri almasının önemli olduğunu düşünüyorum	0,82	
Mesleki gelişim için danışmanlık ortamının oluşturulmasının önemli olduğunu düşünüyorum	0,81	
Eğitimde yenilik ve reform yapılabilmesi için öğretmenlerin mesleki eğitim almalarının önemli olduğunu düşünüyorum	0,78	
Öğretmenlik mesleğindeki kıdemim dikkate alınarak planlanmış eğitimlere katılmak bana katkı sağlıyor	0,71	
Mesleki gelişim için usta-çırak ilişkisine dayalı bir çalışma ortamının oluşturulması gerektiğine inanıyorum	0,71	
Mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin potansiyeline daha iyiye taşıma amaçlı yapılmasının önemli olduğunu düşünüyorum	0,70	
Öğretmenlerin kendi alanlarının dışında hobilerinin olmasının önemli olduğuna inanıyorum	0,66	
Mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak ve sorunlarına çözüm bulmak için yapılması gerektiğine inanıyorum	0,63	
Lisans eğitimi aldığım alanım dışında farklı eğitimlere katılmanın önemli olduğunu düşünüyorum	0,55	
Öğretmenlik mesleğimle ilgili yaptıklarımın fark edilmesi ve takdir edilmesi beni motive ediyor, bana katkı sağlıyor	0,50	
Meslektaşlarımla alan ve alan dışı bilgi, birikim ve tecrübelerimi paylaşıyorum		0,80
Mesleki gelişimim için kitap, dergi, gazete vb. yayınları takip ediyorum		0,80
Mesleki gelişimim için birikim ve tecrübelerimi kullanabileceğim çalışma ortamları oluşturuyor, sunumlar hazırlıyorum		0,75
Öğretmenlik mesleğimle ilgili eğitimlere, atölye çalışmalarına, sunumlara ve seminerlere katılıyorum		0,74

Tüm bu işlemlerden sonra ölçeğin iç tutarlık hesaplanmasında ulaşılan Cronbach Alfa Değeri 0.85 olarak bulunmuştur.

Bu bulgular neticesinde ölçek birinci alt boyut “TUTUM” ve ikinci alt boyut “DAVRANIŞ” olmak üzere iki faktörden oluşturulmuştur. İki alt boyut arasındaki ilişki pearson korelasyonu ile hesaplanmıştır. Buna göre ilişki 0.331 olarak belirlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Kişisel Bilgi Formu ve Mesleki Eğitim Ölçeğinden oluşan veri toplama araçları için gerekli izinler alınması ile işe koşulmuştur. Daha sonra okullarda uygun saatlerde belirlenen örneklem grubuna ait öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olanlardan ölçekleri doldurmaları talep edilmiştir. Böylece ham verilere ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Veriler SPSS 15.0 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Örneklem grubu $n > 50$ olduğu için her iki ölçeğin dağılımları normal dağılım olarak kabul edilmiş ve parametrik analiz teknikleri uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2008). Araştırmada anlamlılık düzeyi ,05 ve ,01 olarak değerlendirilmiştir.

- 1) Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramak için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.
- 2) Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.
- 3) Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.
- 4) Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri öğretmenlerin yabancı dil bilme düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.
- 5) Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.
- 6) Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri öğretmenlerin öğrenim (lisans-yüksek lisans) değişkenine göre değişmekte midir? sorusuna yanıt aramak için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

- 7) Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

4.1 Bulgular: Bu bölümde araştırma sorularına yanıt bulmak için elde edilen ham veriler istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Madde Boyutlarında Değerlendirmesine İlişkin Bulgular : Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin mesleki eğitim ölçeğine verdikleri yanıtlar madde boyutlarında değerlendirilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Ölçeğine Verdikleri Yanıtların Madde Boyutlarında Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin görüşlerini ifade ettikleri ölçeğin 14 maddesi bulunmaktadır. Aşağıda her bir madde için öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir.

Madde1: Mesleki gelişimim için birikim ve tecrübemi kullanabileceğim çalışma ortamları oluşturuyor, sunumlar hazırlıyorum

	f	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılıyorum	41	18,0	3,14
Katılıyorum	95	41,7	
Kararsızım	35	15,4	
Katılmıyorum	38	16,7	
Kesinlikle Katılmıyorum	19	8,3	
Total	228	100,0	

Tabloda da görüldüğü üzere katılımcıların % 25'i maddeye olumsuz yanıt vermiş, yaklaşık % 15'i kararsız kalmış, yaklaşık % 59'u olumlu yanıt vererek mesleki gelişimleri için birikim ve tecrübelerini kullanabilecekleri çalışma ortamları oluşturduklarını ($\bar{x}=3,14$) belirtmişlerdir.

Madde 2: Mesleki gelişimim için kitap, dergi, gazete v.b yayınları takip ediyorum.

		f	%	\bar{x}
	Kesinlikle Katılıyorum	82	36,0	4,06
	Katılıyorum	108	47,4	
	Kararsızım	14	6,1	
	Katılmıyorum	21	9,2	
	Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,3	
	Total	228	100,0	

Tabloda da görüldüğü üzere katılımcıların yaklaşık % 10'u maddeye olumsuz yanıt vermiş, yaklaşık % 7'si kararsız kalmış, yaklaşık % 83'ü olumlu yanıt vermiştir. Katılımcılar mesleki gelişimleri için kitap, dergi, gazete v.b yayınları takip ettiklerini ($\bar{x} = 4,06$) belirtmişlerdir.

Madde 3: Meslektaşarımla alan ve alan dışı bilgi, birikim ve tecrübelerimi paylaşıyorum.

		f	%	\bar{x}
	Kesinlikle Katılıyorum	99	43,4	4,20
	Katılıyorum	98	43,0	
	Kararsızım	17	7,5	
	Katılmıyorum	11	4,8	
	Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,3	
	Total	228	100,0	

Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin yalnızca yaklaşık % 5'i tecrübe ve bilgilerini paylaşmadıklarını geriye kalan katılımcılar ise mesleki deneyimlerini paylaştıklarını belirtmektedirler ($\bar{x} = 4,20$).

Madde 4: Öğretmenlik mesleğimle ilgili eğitimlere, atölye çalışmalarına, sunumlara ve seminere katılıyorum.

		f	%	\bar{x}
	Kesinlikle Katılıyorum	49		3,48
	Katılıyorum	86	21,5	
	Kararsızım	35	37,7	
	Katılmıyorum	47	15,4	
	Kesinlikle Katılmıyorum	11	20,6	
	Total	228	4,8	
			100,0	

Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık % 25'i mesleki gelişimleri için seminer vb. çalışmalara katılmadıklarını belirtirken katılımcıların yaklaşık % 50'si ise seminer vb. çalışmaya katıldıklarını belirtmişlerdir ($\bar{x}=3,48$).

Madde 5: Lisans eğitimi aldığım alanım dışında farklı eğitimlere katılmanın önemli olduğunu düşünüyorum.

		f	%	\bar{x}
	Kesinlikle Katılıyorum	121	53,1	4,38
	Katılıyorum	85	37,3	
	Kararsızım	15	6,6	
	Katılmıyorum	3	1,3	
	Kesinlikle Katılmıyorum	4	1,8	
	Total	228	100,0	

Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık % 3'ü mesleki gelişimleri için alanları dışında birtakım çalışmalara katılmanın önemli olmadığını belirtirken yaklaşık % 90'ı bu tür çalışmalara katılmanın önemli olduğu fikrindedir ($\bar{x} = 4,38$).

Madde 6: Öğretmenlerin kendi alanlarının dışında hobilerinin olmasının önemli olduğuna inanıyorum.

		f	%	\bar{x}
	Kesinlikle Katılıyorum	167	73,2	4,64
	Katılıyorum	50	21,9	
	Kararsızım	6	2,6	
	Katılmıyorum	1	,4	
	Kesinlikle Katılmıyorum	4	1,8	
	Total	228	100,0	

Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık % 90'ı mesleki gelişimleri için alanları dışında birtakım hobilerinin önemli olduğunu belirtirken ($\bar{x}=4,64$) yaklaşık % 3'ü öğretmenlerin birtakım hobilerinin olmasının mesleki gelişimlerine katkı yapacağı fikrine katılmamaktadır.

Madde 7: Öğretmenlik mesleğimle ilgili yaptıklarımın fark edilmesi ve takdir edilmesi beni motive ediyor, bana katkı sağlıyor.

		f	%	\bar{x}
	Kesinlikle Katılıyorum	128	56,1	4,30
	Katılıyorum	67	29,4	
	Kararsızım	15	6,6	
	Katılmıyorum	10	4,4	
	Kesinlikle Katılmıyorum	8	3,5	
	Total	228	100,0	

Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık % 90'ı mesleki olarak yaptıkları olumlu davranışların fark edilip takdir edilmesinin kendilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler ($\bar{x}=4,30$).

Madde 8: Öğretmenlik mesleğindeki kıdemim dikkate alınarak planlanmış eğitimlere katılmak bana katkı sağlıyor.

		f	%	\bar{x}
	Kesinlikle Katılıyorum	87	38,2	3,92
	Katılıyorum	74	32,5	
	Kararsızım	44	19,3	
	Katılmıyorum	12	5,3	
	Kesinlikle Katılmıyorum	11	4,8	
	Total	228	100,0	

Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık % 70'i mesleki gelişimleri için kıdemlerinin dikkate alınarak birtakım eğitim çalışmalarının önemli olduğunu belirtmektedirler ($\bar{x}=3,92$).

Madde 9: Mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak ve sorunlarına çözüm bulmak için yapılması gerektiğine inanıyorum.

		f	%	\bar{x}
	Kesinlikle Katılıyorum	128	56,1	4,40
	Katılıyorum	79	34,6	
	Kararsızım	10	4,4	
	Katılmıyorum	8	3,5	
	Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,3	
	Total	228	100,0	

Tabloda da görüldüğü gibi katılımcıların yaklaşık % 90'ı mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda planlanması gerektiğini belirtmektedirler ($\bar{x}=4,40$).

Madde 10: Mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin potansiyelini daha iyiye taşıma amaçlı yapılmasının önemli olduğunu düşünüyorum.

		f	%	\bar{x}
	Kesinlikle Katılıyorum	135	59,2	4,48
	Katılıyorum	79	34,6	
	Kararsızım	7	3,1	
	Katılmıyorum	4	1,8	
	Kesinlikle Katılmıyorum	3	1,3	
	Total	228	100,0	

Tabloda da anlaşılacağı üzere katılımcıların yaklaşık % 90'dan fazlası mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin potansiyellerini geliştirmek için yapılması gerektiğini belirtmektedirler ($\bar{x}=4,48$).

Madde 11: Mesleki gelişim için usta-çırak ilişkisine dayalı bir çalışma ortamının oluşturulması gerektiğine inanıyorum.

		f	%	\bar{x}
	Kesinlikle Katılıyorum	70	30,7	3,63
	Katılıyorum	65	28,5	
	Kararsızım	51	22,4	
	Katılmıyorum	28	12,3	
	Kesinlikle Katılmıyorum	14	6,1	
	Total	228	100,0	

Katılımcıların yaklaşık % 58'i mesleki gelişim için öğretmenlerin usta çırak ilişkisi ile çalışması gerektiğini belirtirken ($\bar{x}=3,63$) öğretmenlerin yaklaşık % 22'i bu konuda kararsız kalmış, yaklaşık % 20'si de bu fikre karşı çıkmaktadırlar.

Madde 12: Eğitimde yenilik ve reform yapılabilmesi için öğretmenlerin mesleki eğitim almalarının önemli olduğunu düşünüyorum.

		f	%	\bar{x}
	Kesinlikle Katılıyorum	132	57,9	4,44
	Katılıyorum	73	32,0	
	Kararsızım	17	7,5	
	Katılmıyorum	4	1,8	
	Kesinlikle Katılmıyorum	2	,9	
	Total	228	100,0	

Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık % 90'ı eğitimde reform ve yenilik için öğretmenlerin mesleki almalarının gerekli olduğu fikrindedir ($\bar{x}=4,44$).

Madde 13: Mesleki gelişim için danışmanlık ortamının oluşturulmasının önemli olduğunu düşünüyorum.

		f	%	\bar{x}
	Kesinlikle Katılıyorum	110	48,2	2,77
	Katılıyorum	79	34,6	
	Kararsızım	33	14,5	
	Katılmıyorum	5	2,2	
	Kesinlikle Katılmıyorum	1	,4	
	Total	228	100,0	

Katılımcıların yaklaşık %% 80'i mesleki gelişim için danışmanlık ortamı kurulmasının önemli olduğu fikrindedir ($\bar{x}=2,77$).

Madde 14: Öğretmenin kendi iç zenginliğini kullanabilmesine katkı sağlayacak mesleki gelişim eğitimleri almasının önemli olduğunu düşünüyorum.

	f	%	\bar{x}
Kesinlikle Katılıyorum	135	59,2	4,51
Katılıyorum	82	36,0	
Kararsızım	7	3,1	
Katılmıyorum	3	1,3	
Kesinlikle Katılmıyorum	1	,4	
Total	228	100,0	

Katılımcıların yaklaşık % 80'i öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kendi iç zenginliklerinin ortaya çıkartılması fikrine katılmaktadırlar ($\bar{x} = 4,51$).

Ölçekte yer alan toplam 14 maddeden 10'u birinci alt boyut (Faktör 1) "TUTUM" diğer 4'ü ise ikinci alt boyut olan (Faktör 2) "DAVRANIŞ" faktöründen oluşmuştur. Davranış faktörü alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalama "*Meslektaşlarımla alan ve alan dışı bilgi, birikim ve tecrübelerimi paylaşıyorum.*" maddesinde görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama ise "*Mesleki gelişimim için birikim ve tecrübelerimi kullanabileceğim çalışma ortamları oluşturuyor ve sunumlar hazırlıyorum.*" maddesinde yer almaktadır. Öğretmenler, meslektaşlarıyla alan ve alan dışı birikim ve tecrübelerini paylaşma konusunda pozitif bir tutum içinde yer alsalar da birikim ve tecrübelerini kullanabilecekleri çalışma ortamları oluşturma ve bu deneyimlerini aktardıkları sunumlar hazırlama konusunda eğilimleri düşük olmaktadır. Tutum faktörü alt boyutunda en yüksek ortalama "*Öğretmenlerin kendi alanlarının dışında hobilerinin olmasının önemli olduğuna inanıyorum.*" maddesinde görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama ise "*Mesleki gelişim için danışmanlık ortamının oluşturulmasının önemli olduğunu düşünüyorum.*" maddesinde yer almaktadır. Öğretmenler, kendi alanları dışında hobilerinin olmasının mesleki eğitimlerine katkı sağlama açısından diğer ihtiyaçlara göre öncelikli olduğunu dile getirmektedirler. Öğretmenler mesleki gelişimlerinde danışmanlık ortamının kurulmasını, mesleki gelişimleri için önemli gördükleri diğer ihtiyaçlarından daha az önemli görmektedirler. 14 maddeden oluşan Mesleki Eğitim Ölçeğinin Madde Boyutlarında Faktör Alt Boyutu ve Aritmetik Ortalama Değerlendirme Tablosu aşağıda bir bütün olarak verilmiştir. Tabloda ölçek maddelerinin faktör boyutları da belirtilmiştir.

MESLEKİ EĞİTİM ÖLÇEĞİNİN MADDE BOYUTLARINDA FAKTÖR ALT BOYUTU VE ARİTMETİK ORTALAMA DEĞERLENDİRME TABLOSU	Faktör Alt Boyutu	Aritmetik Ortalama
1. Mesleki gelişimim için birikim ve tecrübemi kullanabileceğim çalışma ortamları oluşturuyor, sunumlar hazırlıyorum.	Davranış alt boyutu	$\bar{x} = 3,14$
2. Mesleki gelişimim için kitap, dergi, gazete v.b yayınları takip ediyorum.	Davranış alt boyutu	$\bar{x} = 4,06$
3. Meslektaşlarımla alan ve alan dışı bilgi, birikim ve tecrübelerimi paylaşıyorum.	Davranış alt boyutu	$\bar{x} = 4,20$
4. Öğretmenlik mesleğimle ilgili eğitimlere, atölye çalışmalarına, sunumlara ve seminerlere katılıyorum.	Davranış alt boyutu	$\bar{x} = 3,48$
5. Lisans eğitimi aldığım alanım dışında farklı eğitimlere katılmanın önemli olduğunu düşünüyorum.	Tutum alt boyutu	$\bar{x} = 4,38$
6. Öğretmenlerin kendi alanlarının dışında hobilerinin olmasının önemli olduğuna inanıyorum.	Tutum alt boyutu	$\bar{x} = 4,64$
7. Öğretmenlik mesleğimle ilgili yaptıklarımın fark edilmesi ve takdir edilmesi beni motive ediyor, bana katkı sağlıyor.	Tutum alt boyutu	$\bar{x} = 4,30$
8. Öğretmenlik mesleğindeki kıdemim dikkate alınarak planlanmış eğitimlere katılmak bana katkı sağlıyor.	Tutum alt boyutu	$\bar{x} = 3,92$
9. Mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak ve sorunlarına çözüm bulmak için yapılması gerektiğine inanıyorum.	Tutum alt boyutu	$\bar{x} = 4,40$
10. Mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin potansiyelini daha iyiye taşıma amaçlı yapılmasının önemli olduğunu düşünüyorum.	Tutum alt boyutu	$\bar{x} = 4,48$
11. Mesleki gelişim için usta-çırak ilişkisine dayalı bir çalışma ortamının oluşturulması gerektiğine inanıyorum.	Tutum alt boyutu	$\bar{x} = 3,63$
12. Eğitimde yenilik ve reform yapılabilmesi için öğretmenlerin mesleki eğitim almalarının önemli olduğunu düşünüyorum.	Tutum alt boyutu	$\bar{x} = 4,44$
13. Mesleki gelişim için danışmanlık ortamının oluşturulmasının önemli olduğunu düşünüyorum.	Tutum alt boyutu	$\bar{x} = 2,77$
14. Öğretmenin kendi iç zenginliğini kullanabilmesine katkı sağlayacak mesleki gelişim eğitimleri almasının önemli olduğunu düşünüyorum.	Tutum alt boyutu	$\bar{x} = 4,51$

4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular: Araştırmanın bu bölümünde cinsiyet değişkenine göre mesleki eğitim ölçeği tutum ve davranış alt boyutlarında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.2. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Tutum	Erkek	75	18,49	7,65	,88			
Alt Boyutu	Kadın	153	16,12	4,87	,39	2,823	224	,000

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin tutum faktöründen aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=2,823$; $p<,05$).

Ölçek maddelerinin hepsi ters olduğu için söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir. Bu durumda kadın öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin düşüncelerinin erkek öğretmenlere göre daha yoğun olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3. Mesleki Eğitim Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Davranış Alt Boyutu	Erkek	75	10,82	4,24	,489			
	Kadın	153	10,09	3,15	,257	1,449	224	,014

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin davranış faktöründen aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=1,449$; $p<,05$). Ölçeğin tüm maddeleri ters olduğundan söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir.

Bu durumda kadın öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin eyleme geçme, uygulama yapma hali hazırda meslek eğitimine ilişkin bir çaba içerisinde bulunma hususlarında erkek öğretmenlere göre daha yoğun oldukları söylenebilir.

4.1.3. Branş Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular: Araştırmanın bu bölümünde branş değişkenine ilişkin mesleki eğitim ölçeği tutum ve davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı irdelenmiştir.

Tablo 4.4. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları							
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P		
MEÖ Tutum Alt Boyutu	Sosyal	76	16,92	4,99	G. Arası	7,045	3	2,34				
	Bilimler											
	Fen	64	16,62	5,65		8193,21	224	36,57				
	Bilimleri				G. İçi	8200,25	227					
	Uygulamalı	57	17,07	7,99								
	Bilimler				Toplam						,064	,979
	Yabancı	31	17,03	4,92								
	Dil											
	Total	228	16,89	6,01								

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, meslek eğitimi ölçeği tutum alt boyutu puanları ile öğretmenlerin branş değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F= 0,67$; $p> ,05$).

Tablo 4.5. Mesleki Eğitim Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
MEÖ Davranış Alt Boyutu	Sosyal	76	10,13	3,38	G. Arası	68,94	3	22,98	1,839	,141
	Bilimler									
	Fen	64	10,07	3,30	G. İçi	2798,68	224	12,49		
	Bilimleri									
	Uygulamalı	57	11,22	4,24	Toplam	2867,62	227			
	Bilimler									
	Yabancı	31	9,61	2,83						
Dil										
Total		228	10,32	3,55						

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, meslek eğitimi ölçeği davranış alt boyutu puanları ile öğretmenlerin branş değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,839$; $p> ,05$).

4.1.4 Kıdem Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular: Araştırmanın bu bölümünde kıdem değişkenine göre mesleki eğitim ölçeği tutum ve davranış alt boyutlarında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.6. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
MEÖ Tutum Alt Boyutu	1-5	25	16,96	4,36	G. Arası	87,282	4	21,820		
	6-10	42	16,78	7,66	G. İçi	8112,97	223	36,381		
	11-15	53	16,83	5,28	Toplam	8200,25	227			
	16-20	57	17,78	5,96					,600	,663
	2 VE USTU	51	16,00	6,00						
Total	228	16,89	6,01							

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, meslek eğitimi ölçeği tutum alt boyutu puanları ile öğretmenlerin kıdem değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F= ,600; p> ,05$).

Tablo 4.7. Mesleki Eğitim Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
MEÖ Davranış Alt Boyutu	1-5	25	10,64	2,413	G. Arası	206,876	4	51,719		
	6-10	42	11,64	4,258	G. İçi	2660,751	223	11,932		
	11-15	53	9,39	3,065	Toplam	2867,627	227			
	16-20	57	11,01	3,916					4,335	,002
	21 VE ÜSTÜ	51	9,25	2,931						
	Total	228	10,32	3,554						

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, meslek eğitimi ölçeği davranış alt boyutu puanları ile öğretmenlerin kıdem değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=4,335$; $p<,05$). Daha sonrasında gözlemlenen bu farklılaşmaların hangi alt gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için Tukey post hoc analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 6-10 yıl ($\bar{X}=9.90$, $SS=3.66$) arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri puanların 11-15 yıl ($\bar{X}=7.86$, $SS=2.63$) ve 21 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=7.68$, $SS=2.63$) yer alan öğretmenlerin elde ettikleri puanlara göre anlamlı seviyede daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerinin hepsi ters olduğu için bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin kıdemleri arttıkça meslek eğitimine ilişkin davranış geliştirme, uygulamaya dönük çaba içerisinde bulunma eğiliminin arttığı gözlemlenmektedir. Kıdem yılı 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin kıdem yılı 11-15 ve 6-10 yıl arasında olanlara oranla daha fazla mesleki eğitim davranışı gösterdikleri söylenebilir.

4.1.5. Yabancı Dil Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular: Araştırmanın bu bölümünde yabancı dil değişkenine ilişkin mesleki eğitim ölçeği tutum ve davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorgulanmıştır.

Tablo 4.8. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Yabancı Dil Değişkenine Göre Farklaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	
MEÖ Tutum Alt Boyutu	ÇOK İYİ	41	16,92	6,026	G. Arası	515,63	4	128,90			
	İYİ	28	14,85	5,674							G. İçi
	ORTA	80	15,77	4,970	Toplam	8200,25	227	3,741			
	ZAYIF	62	18,37	6,816							
	ÇOK ZAYIF	17	20,00	6,000							
	Total	228	16,89	6,010							

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, meslek eğitimi ölçeği tutum alt boyutu puanları ile öğretmenlerin yabancı dil değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasında ki fark anlamlı bulunmuştur ($F= 3,741$; $p < ,05$). Bu bulgulardan sonra farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc Tukey analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre iyi düzeyde yabancı dil bilgisine sahip öğretmenlerin bu alt boyutta elde ettikleri puanlarla ($\bar{x}=14,85$; $SS=5,67$) çok zayıf düzeyde yabancı dil bilen öğretmenlerin aynı alt boyuttan elde ettikleri puanlar ($\bar{x}=20,00$; $SS=6,00$) arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin hepsi ters olduğu için söz konusu ilişki yabancı dil bilgisi iyi olan öğretmenlerin lehinedir.

Buna yabancı dil bilgisi iyi olan öğretmenler yabancı dil bilgisi çok zayıf olan öğretmenlere göre meslek eğitimine ilişkin daha fazla pozitif bir tutuma sahiptir.

Tablo 4.9. Mesleki Eğitim Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Yabancı Dil Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
MEÖ Davranış Boyutu	ÇOK İYİ	41	9,561	3,564	G. Arası	197,15	4	49,29		
	İYİ	28	9,714	3,331	G. İçi	2670,46	223	11,97		
	ORTA	80	9,787	2,949	Toplam	2867,62	227			
	ZAYIF	62	11,112	3,711					4,116	,003
	ÇOK ZAYIF	17	12,764	4,576						
	Total	228	10,320	3,554						

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, meslek eğitimi ölçeği tutum alt boyutu puanları ile öğretmenlerin yabancı dil değişkeni arasında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F= 3,741$; $p < ,05$). Bu bulgulardan sonra farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc Tukey analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçek maddelerinin hepsi ters olduğu için elde edilen bulgulara göre çok iyi düzeyde yabancı dil bilgisine sahip öğretmenlerin puanlarıyla ($\bar{X}=9,561$; $SS=3,564$) sırasıyla iyi düzeyde olanlarla ($\bar{X}=9,714$; $SS=3,331$), orta düzeyde olanlarla ($\bar{X}=9,787$; $SS=2,949$), zayıf düzeyde olanlarla ($\bar{X}=11,112$; $SS=3,711$), çok zayıf olanlarla ($\bar{X}=12,764$; $SS=4,576$) ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yabancı dil bilgisi arttıkça öğretmenlerin mesleki eğitim davranışlarının arttığı görülmektedir.

4.1.6. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular: Araştırmanın bu bölümünde mezun olunan fakülte değişkenine göre mesleki eğitim ölçeği tutum ve davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorgulanmıştır.

Tablo 4.10. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
MEÖ Tutum Alt Boyutu	EĞİTİM FAKÜLTESİ	127	16,307	6,222	G. Arası	235,62	4	58,906		
	TEKNİK EĞİTİM	15	19,266	4,847	G. İçi	7964,63	223	35,716		
	MÜHENDİSLİK	3	19,000	9,539	Toplam	8200,25	227		1,649	,163
	FEN EDEBİYAT	65	17,800	5,684						
	DİĞER	18	15,388	5,457						
	Total	228	16,890	6,010						

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki eğitim ölçeği Tutum alt boyutu puanlarıyla öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkeni arasında farklılık olmadığı görülmektedir ($F=1,649$; $P>,05$).

Tablo 4.11. Mesleki Eğitim Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
MEÖ Davranış Alt Boyutu	EĞİTİM FAKÜLTESİ	127	10,4173	3,386	G. Arası	63,183	4	15,796		
	TEKNİK EĞİTİM	15	12,0000	3,798	G. İçi	2804,44	223	12,576		
	MÜHENDİSLİK	3	9,3333	1,527	Toplam	2867,62	227		1,256	,288
	FEN EDEBİYAT	65	9,8154	3,703						
	DIĞER	18	10,2222	4,022						
	Total	228	10,3202	3,554						

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki eğitim ölçeği Davranış alt boyutu puanlarıyla öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkeni arasında farklılık olmadığı görülmektedir ($F=1,256$; $P>,05$).

4.1.7. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular: Araştırmanın bu bölümünde öğrenim durumu değişkenine göre algılanan mesleki eğitim ölçeği tutum ve davranış alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorgulanmıştır.

Tablo 4.12. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Tutum Alt Boyutu	Lisans	175	17,011	6,217	,469			
	Lisans Üstü	52	16,480	5,392	,742	,557	225	,733

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin tutum faktöründen aldıkları puanların öğrenim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=,557$; $p>,05$).

Tablo 4.13. Mesleki Eğitim Ölçeği Davranış Alt Boyutu Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi		
						t	Sd	p
Davranış Alt Boyutu	Lisans	175	10,63	3,562	,269			
	Lisans Üstü	52	9,28	3,385	,469	2,418	225	,497

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin davranış faktöründen aldıkları puanların öğrenim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t=2,418$; $p>,05$).

4.1.8. Yaş Değişkenine Göre Algılanan Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum ve Davranış Alt Boyutuna İlişkin Bulgular: Araştırmanın bu bölümünde yaş değişkenine ilişkin mesleki eğitim ölçeği tutum ve davranış boyutlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorgulanmıştır.

Tablo 4.14. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
MEÖ Tutum Alt Boyutu	21-25	7	18,00	3,055	G. Arası	83,307	6	13,88		
	26-30	24	17,41	4,853	G. İçi	8116,95	221	36,72		
	31-35	53	16,09	6,685	Toplam	8200,25	227			
	36-40	56	17,35	6,142						
	41-45	43	17,25	6,275						
	46-50	22	16,86	5,849						
	51 VE USTU	23	16,04	5,826						
	Total	228	16,89	6,010						,378

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki eğitim ölçeği Tutum alt boyutu puanlarıyla öğretmenlerin yaş değişkeni arasında farklılık olmadığı görülmektedir ($F=,378$; $P>,05$).

Tablo 4.15. Mesleki Eğitim Ölçeği Tutum Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
MEÖ Davranış Alt Boyutu	21-25	7	11,5714	2,50713	G. Arası	126,032	6	21,005		
	26-30	24	10,3750	2,66723	G. İçi	2741,59	221	12,405		
	31-35	53	10,1509	3,98264	Toplam	2867,62	227			
	36-40	56	11,1964	4,09176						
	41-45	43	9,9535	2,86151						
	46-50	22	10,5000	3,82660						
	51 VE USTU	23	8,6522	2,55145						
Total	228	10,3202	3,55425						1,693	,124

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki eğitim ölçeği davranış alt boyutu puanlarıyla öğretmenlerin yaş değişkeni arasında farklılık olmadığı görülmektedir (F=1,693; P>,05).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı olan öğretmenlerin meslek eğitimine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Geliştirilen Mesleki Eğitim Ölçeği, 228 öğretmene uygulanmış ve elde edilen bulgular ışığında araştırma soruları bu bölümde literatür ile birlikte tartışılmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki eğitim ölçeğine verdikleri yanıtların madde boyutlarında değerlendirilmesine ilişkin bulgularda katılımcılara uygulanan 14 maddelik Mesleki Eğitim Ölçeğinde en yüksek ve en düşük aritmetik ortalamayı alan 6. ve 13. maddeler ön plana çıkmaktadır.

Anketin 6. maddesine verilen yanıtlar analiz edildiğinde ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık % 90'ı mesleki gelişimleri için alanları dışında birtakım hobilerinin olmasının önemli olduğunu belirtmektedirler ($\bar{x}=4,64$). Öğretmenler, kendi alanları dışında hobilerinin olmasının mesleki eğitimlerine katkı sağlama açısından diğer ihtiyaçlara göre öncelikli olduğunu dile getirmektedirler. Ölçekte en yüksek aritmetik ortalama bu madde analizinde görülmektedir.

Aynı ölçekte yer alan anketin 13. maddesine verilen yanıtlar analiz edildiğinde katılımcıların yaklaşık % 80'i mesleki gelişim için danışmanlık ortamı kurulmasının önemli olduğu fikrindedir ($\bar{x}=2,77$). Öğretmenler mesleki gelişimlerinde danışmanlık ortamının kurulmasını, mesleki gelişimleri için önemli gördükleri diğer ihtiyaçlarından daha az önemli görmektedirler. Ölçekte en düşük aritmetik ortalama bu madde analizinde görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır sorusundan elde edilen bulgularda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki eğitime ilişkin hem tutumlarının hem de davranışlarının farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bulgulara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre meslek eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri ve meslek eğitimine ilişkin davranışta bulunma eğilimleri daha yüksek çıkmıştır. Uçar (2005) ve Büyükcan (2008)'de yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin hizmet içi mesleki eğitime ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetine

göre anlamlı bir ilişki gösterdiğini söz konusu ilişkinin kadın öğretmenlerin lehine olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır sorusundan elde edilen bulgularda mesleki eğitim ölçeği tutum ve davranış alt boyutları ile öğretmenlerin branşları arasında herhangi bir ilişki saptanamamış branşların aritmetik ortalamaları arasında bir farklılık saptanamamıştır. Uçar (2005)'te yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular araştırmamızda yer alan ilgili bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır sorusundan elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin kıdemleri ile meslek eğitimine ilişkin davranış geliştirme, eylemde bulunma çabaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir.

Kıdem yılı 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin kıdem yılı 11-15 ve 6-10 yıl arasında olanlara oranla daha fazla mesleki eğitim davranışı gösterdikleri gözlemlenmektedir. Başak (2008)'de yaptığı araştırmada öğretmenlerin meslek eğitimine ilişkin hizmet içi eğitimin önemli olduğunu öğretmenlerin meslekte deneyim kazandıkça hizmet içi eğitime yönelik pozitif bir davranış geliştirme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Ekşi (2001)'de yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdem ve meslekteki deneyimlerini göz önüne alarak hizmet içi eğitimin mesleki eğitimlerine katkı yaptığı öğretmenlerin mesleki olarak gelişebilmeleri için hizmet içi eğitim gibi gelişimsel çabaların devamlılığına dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri öğretmenlerin yabancı dil bilme düzeyine göre farklılaşmakta mıdır sorusundan elde edilen araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki eğitim ölçeği tutum ve davranış alt boyutları ile öğretmenlerin yabancı dil bilgisi arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmektedir.

Bulgulara göre öğretmenlerin yabancı dil bilgisi yüksek olanların mesleki eğitime, hizmet içi eğitime ilişkin tutum ve davranışları yabancı dil bilgisi daha zayıf olan öğretmenlere göre daha pozitif olduğu gözlemlenmektedir. Yabancı dil bilgisi yüksek olan öğretmenler, hizmet içi eğitim yolu ile meslek eğitimlerinin iyileştirilmesinin gerekliliği yönünde pozitif bir tutum ve davranış içerisinde görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır sorusundan elde edilen araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki eğitime, hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri öğretmenlerin öğrenim (lisans-lisans üstü) değişkenine göre değişmekte midir sorusundan elde edilen araştırma bulgularına göre öğretmenlerin meslek eğitimine ilişkin tutum ve davranışları öğretmenlerin lisans ya da lisans üstü eğitim görüp görmemelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır sorusundan elde edilen araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaş değişkeni ile mesleki eğitime ilişkin tutum ve davranışları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Aydoğan (2006)'da yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin görüşlerinin incelemiştir. Öğretmenlerin mesleki eğitim bağlamında hizmet içi eğitim çalışmalarına katılıp veya katılmamalarının nedenlerini, kişisel, içsel ve dışsal teşviklerle ilgili olabileceği belirtilmiştir. Başka bir kurumsal araştırma sonuçları ortalama 15,6 yıllık meslek deneyimine sahip oldukları halde, öğretmenlerin %35,6'sının hizmet içi eğitim programlarına hiç katılmadıklarını ortaya koymuştur. Ercan (2013)'te yaptığı çalışmada 16-20 yıl aralığında öğretmenlik hizmet süresine sahip öğretmenlerin tamamı (%100,0), 0-5 yıl hizmet süresi olanların %62,5'i hem alanları hem de meslekleri ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Kaçan (2004) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri" başlıklı araştırmanın sonucunda; ilköğretim I.kademe sınıf öğretmenlerinin genelde mesleki gelişimin bilincinde oldukları, bunun için çaba harcadıkları ve bu çabanın da cinsiyet, medeni durum, mesleği seçme nedeni ve görev yeri değiştirme sıklığına göre değiştiği, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çabaları maddi sorunlar, ders yükü ve sınıf mevcutlarının çokluğu, siyasal ve politik baskılardan dolayı engellendiği, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerekli olan hizmet içi eğitimi okullarında görevlendirilecek eğitim danışmanlarınca verilmesini istedikleri bu

eğitimleri sırasında öncelikli olarak sınıf yönetimi, bireysel farklılıklara göre öğretim yapma, öğrenciyi güdüleme, disiplin, öğrenciyi tanıma, iletişim, güzel ve etkili konuşma, zamanı etkin kullanma gibi öğretmenlerin kişilik özelliklerini geliştirici ve uygun tutum ve davranış kazandırıcı programlar ile öğretmenlerin bireysel yeteneklerini geliştirici konularda hizmet içi eğitim almak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Uçar (2006) yılında gerçekleştirdiği araştırma sonucuna göre öğretmenlerin genellikle mesleki eğitimleri için hizmet içi eğitimi gerekli gördükleri ancak uygulamaya yönelik itiraz ve şerhleri olduğunu belirtmektedir. Buna göre öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterlilik düzeyleri tartışmalı ve kendilerinden geri olan müfettişlerce yapılmasının yersiz ve motivasyon kırıcı olduğunu hizmet içi faaliyetlerin öğretmen ve okulların ihtiyaçları göz önüne alınarak gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Başaran (1966) tarafından yapılan, 8952 ilk ve orta dereceli okul öğretmeninin katıldığı “Hizmet içi Eğitim Araştırması”nda, 222 sayılı İlköğretim ve 100 eğitim Kanununa göre İlkokul öğretmenleri için illerde düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, öğretmenlerin gerçek problem ve ihtiyaçlarına cevap verip vermediği araştırmanın problemini oluşturmuştur. 1964 yılında 222 sayılı İlköğretim Kanununa göre yapılan kurs ve seminerlere ilişkin illerden gelen raporlar tek tek incelenmiş ve şu hususlar bulunmuştur:

- a) Öğretmenlerin mesleki yaz çalışmalarına karşı ilgisi gittikçe azalmaktadır.
- b) Ele alınan konular daha çok yöneticilerden gelmekte olup, öğretmenlerden gelmemektedir.
- c) Yaz çalışmalarının çoğu öğretmenlere faydalı olmamaktadır.
- d) Bazı yaz çalışmaları sadece formaliteyi yerine getirmek için yapılmaktadır.
- e) Yöneticilerin çoğu bu gibi çalışmalara ilgisiz kalmaktadır.

5.2. ÖNERİLER:

Gerek araştırma bulguları gerekse araştırma sırasında öğretmenlerle ve yöneticilerle yapılan ikili görüşmeler sonrasında elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak aşağıda araştırmacılara ve Milli Eğitim Bakanlığı ve okullara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Hizmet içi eğitim ve mesleki eğitime ilişkin öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçlarının belirlenebileceği araştırmaların yapılması bu alana katkı sağlayabilir.
2. Hizmet içi eğitim ve mesleki eğitimlerin, öğretmenlerin potansiyel ve istek eğrisine bakılıp planlamasına, amaca yönelik gruplandırılmasına yönelik verilerin elde edilmesi bu alandaki çalışmaların verimliliğinin artması için katkı sağlayabilir.

5.2.2. Milli Eğitim Bakanlığı ve Okullara Dönük Öneriler

1. MEB'in hizmet içi faaliyetleri düzenlerken öğretmen ve okulların ihtiyaçlarını, öğretmenlerin mesleki kıdemini göz önünde bulundurmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.
2. Hizmet içi eğitim faaliyetleriyle mesleki eğitimini devam ettiren öğretmenlerin kendi alanları dışında hobileri olmasını özendirerek yönlendirmeler yapılmasının, hobilerini gerçekleştirmesine imkân sağlayacak zaman dilimleri ve çalışma ortamları yaratılmasının öğretmenlerin mesleki eğitimine ve çalışma ortamına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler için iş yükü ve kırtasiye olarak algılanmasının önüne geçilmelidir.

4. Hizmet içi eğitim faaliyetleriyle mesleki eğitimini devam ettiren, kendini geliştiren öğretmenlerin performanslarıyla, mesleki eğitimine ilişkin herhangi bir tutum ve çaba içerisinde olmayan öğretmenlerin performanslarının maddi ve manevi pekiştireçlerle farklılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
5. Öğretmenlerin lisans eğitimi aldığı alanın dışında farklı eğitimler alması ve kendi iç zenginliğini, potansiyelini kullanmasına katkı sağlayacak mesleki eğitimlere katılması desteklenmelidir.
6. Öğretmenlerin yabancı dil öğrenmesini ve bu dilleri kullanmasını sağlayacak mesleki eğitimler, etkinlikler, yurt dışı eğitimleri ve gezileri v.b çalışma ortamları oluşturulmalıdır.
7. Öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora gibi lisans üstü çalışma yapmasını kolaylaştırıcı ve özendirici maddi ve manevi ödüllendirmeler konulmasının mesleki eğitim ve gelişim anlamında hem öğretmenlere hem de öğretmenlerin çalıştığı kuruma katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
8. Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili yaptıklarının fark edildiği ve takdir edildiği bir ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi öğretmenlerin motivasyonunu arttıracığı düşünülmektedir.
9. Mesleki eğitim ve mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak ve onların mesleklerini gerçekleştirirken yaşadıkları sorunlara çözüm bulmak ve potansiyelini daha iyiye taşımak amacıyla yapılandırılmalıdır.
10. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için birikimlerini ve tecrübelerini kullanacağı ve bunları meslektaşlarına aktaracağı atölye çalışmaları, sunum, seminer v.b çalışma ortamları yaratılmasının öğretmenlerin mesleki eğitimlerine katkı sunacağı düşünülmektedir.
11. Mesleki eğitim çalışmalarının tüm öğretim yılına yayılarak, süreci dikkate alarak düzenli periyotlarla ve planlı yapılmasının bu çalışmaların verimliliğini arttıracığı düşünülmektedir.

12. Öğretmenlerin talep etmediği, birey ve grup ayrımı yapılmadan genele hitap eden mesleki eğitimlerin öğretmenlerin iş verimini düşürmesinin ve mesleki eğitim çalışmalarına karşı öğretmenlerde bir önyargı oluşturmasının önüne geçilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Altınışik, S. (1996). Hizmetiçi Eğitim ve Türkiye'deki Uygulama, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (3), 334
- Avşar, P. (2006). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kendilerine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarını Değerlendirmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Aytaç, T. (2000). Hizmetiçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Milli Eğitim* (147), 66-69.
- Babadoğan, C. (1990). "Türkiye'de hizmetiçi eğitim uygulamaları" sunusu. *Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitim Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Boydak Ö. ve Mukadder D., A. (2001). Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XI-2, 225-240.
- Büyükcan, Yasemin, ilköğretim Okullarındaki Hizmet içi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2008.
- Büyükkaragöz C. ve Çivi C. (1998). *Genel Öğretim Metotları*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba A., S. ve Yıldırım, K. (2010). Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması (Teaching and Learning International Survey) *TALIS - Türkiye Ulusal Raporu*. MEB Dış İlişkiler Müdürlüğü. Ankara: Gürler Matbaacılık
- Can, H. ve Diğ. (2001). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları

- Çatmalı, M. (2006) “*Gelecek İçin Eğitim*” *Hizmetiçi Eğitim Kursunun Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Çevikbaş, R. (2002). *Hizmetiçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması*. Ankara: Nobel.
- Çınkır, S. (2003). *Örgütlerde Personel Geliştirme*. Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. Ankara.
- Demir, F. (1997). *Hizmetiçi Eğitimde Bilgisayar Eğitimi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Demirel, Ö. ve Budak, Y. (2003). “Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 33, 62-81.
- Demirtaş, T. Z (2008). *İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları İle Kurum İçi İletişim Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Dobbins, N. (2007). An analysis of social skills instruction provided in teacher education and in-service training programs for general and specials educators (Yayımlanmamış doktora tezi, Nevada Las Vegas University). Umi number: 3261072.
- Ekşi, İsmail, Okul Müdürlerinin Hizmet içi Eğitim ihtiyacı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli 2001.
- Erdoğan, İ.(1999,Ekim). Yeni bir bin yıla girerken eğitim ve öğretim üzerine düşünceler. *Yaşadıkça Eğitim*, s.65.
- Erdoğan, İ. (2010). *Milli Eğitime Dair*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: H.Ünv. Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2001). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul: Alfa yayınları.

- Garavan, T.(2010).The learning organization: A review and evaluation. *The Learning Organization* 4 (1) 18-29.
- Gökbulut, B. (2006) *Web Tabanlı Hizmetiçi Eğitim Planlaması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara) <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Haddad, W. D. (Sep/Oct 2000).“*Lifelong learning: from desirability to feasibility*”*Technologia*.Web:http://www.techknowlogia.org/TKL_active_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=7&FileType=HTML&ArticleID=165 adresinden 07.12.2014 tarihinde erişilmiştir
- Kalkandelen, A.H. (1960). *Eğitim Politikası*, Hizmet içi Eğitim ve Teknikler. Ankara: MEB.
- Karagöz, Burcu, Ortaöğretim(genel lise) Resim-iş Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığınca Düzenlenen Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Durumları ve Eğitim ihtiyaçlarını Karşılama Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2006.
- Kara Kuvvetleri Komutanlığı, Eğitim ve Doktrin Komutanlığı. Balgat Ankara, Aralık 1999.
- Küçükahmet, L (1992). *Hizmetiçi Eğitim Teori ve Uygulama*. Ankara.
- Lieberman, A. (1995). “Practices that support teacher development”. *Phi Delta Kappan*, 76, 8, 591-596.
- O’Sullivan, M.C. (2000). “Needs assessment for INSET for unqualified primary teachers in Namibia: an effective model”. *Journal of Comparative Education*, 30(2), 211-234.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. (5. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2009). “Çağdaş hizmetiçi eğitim anlayışı” sunusu. *Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitim Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm* (6. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özen, R. (2004). "Hizmetiçi eğitim Programlarında görev alan öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin kursiyer görüşleri". *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya, 155.
- Özen, R. (2006). *Web tabanlı hizmetiçi eğitim planlaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Özer, B. (2004). "Öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılma durumları, beklentileri ve engelleri". *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya, 68.
- Parmaksız, R.Ş (2010) *Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programları ve Uygulamaları*, (Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Peker, Ö. (1994). Yönetici Eğitimi. Ankara: Yargı Yayınları.
- Rauth, M., & Bowers, G. R. (1986). Reactions to induction articles. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 38-41.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myth about education reform: Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), s. 349-355.
- Seferoğlu, S. S. (1999). Hizmet içinde mesleki gelişim ve uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanılması. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, sayfa 103-111.
- Seferoğlu, S. S. (2001a). Elementary school teachers perceptions of professional development Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimle ilgili algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 117-125.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, *Eğitimde Yansımalar: VII*, s. 149-167.
- Şencan, H.ve Erdoğan, N. (2001). İşletmelerde Eğitim İhtiyaç Analizi, Ankara: Nobel Yayınları.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tanyeli, H. (1970). *Personel Eğitimi*. Ankara: Şenyuva Matbaası.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmetiçi Eğitim-Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara.
- Taymaz, H. (1995). *Hizmet İçi Eğitim, Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler*, İstanbul: Sevinç Matbaası.
- Taymaz, H. (1996). *Hizmetiçi Eğitim Kavramlar İlkeler Yöntemler*, Ankara.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı yayınları.
- The Holmes Group (1996). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Tortop, N. (1999). *Personel Yönetimi*, Ankara: Yargı Yayınları.
- Tunalı, I.Ö. (2001). *Eğitim İhtiyaç Analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Tutum, C. (1979). *Personel Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniv. Yay.
- Uçar, Rezzan, ilköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet içi Eğitim Uygulamalarına ilişkin Görüşleri(Van ili Örneği), Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Van 2006.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme-Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yağcı, E. (1993). Kamu Kurum ve Kuruluşlarındaki Hizmetiçi Eğitim Etkinlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9) 251.
- Yağcı, E. (2003). Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimi uygulamaları, sorunları ve öneriler, *Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi.
- Yalın, H. İ. ve Diğ. (1996). *Hizmetiçi Eğitim Program Geliştirme El Kitabı*. Ankara.
- Yalın, H.İ. (1997). Hizmetiçi Eğitim Var Olan ya da İleride Çözülmesi Gerekecek Bir Problemi Çözmek için Yapılır. *Milli Eğitim Dergisi* (133) 29-30
- Yalın, H.İ. (2001). Hizmetiçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (150) 34.

EKLER

KOD:

Değerli Öğretmenler;

Bu anket, “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Eğitimleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı tez çalışmasının bir parçasıdır. Soruları yanıtlarken size en uygun olan kutucuğa () “x” koyunuz. Verdiğiniz bilgiler bilimsel amaçlar için kullanılacak ve değerlendirmeler kişisel olarak değil, grupça yapılacaktır. Araştırmanın güvenilirliği; açıklamaların ve anket sorularının dikkatlice okunmasına, cevapların özenle seçilmesine ve soruların cevapsız bırakılmamasına bağlıdır. İçten vereceğiniz yanıtlarla araştırmaya yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Esin ŞAHİN ÖZER

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz
1. () Erkek 2. () Kadın
2. Yaşınız
1. () 21-25 2. () 26-30 3. () 31-35 4. () 36-40
5. () 41-45 6. () 46-50 7. () 51 ve üzeri
3. Meslek Kıdeminiz
1. () 1-5 2. () 6-10 3. () 11-15
4. () 16-20 5. () 21 ve üzeri
4. Mezun Olduğunuz Fakülte
1. () Eğitim Fakültesi
2. () Teknik Eğitim Fakültesi/ Teknoloji Fakültesi
3. () Mühendislik Fakültesi
4. () Fen Edebiyat Fakültesi
5. () Diğer

5. Eğitim Düzeyiniz

1. () Lisans 2. () Lisans üstü

6. Yabancı Dil Eğitim Düzeyiniz

1. () Çok iyi 2. () İyi
3. () Orta 4. () Zayıf
5. () Çok zayıf

7. Branşınız

1. () Türkçe/Edebiyat 2. () Matematik
3. () Fen Bilimleri 4. () Sosyal Bilimler
5. () Yabancı Dil 6. () Psikolojik Danışman
7. () Bilişim Teknolojileri 8. () Teknik/Meslekî Dersler
9. () Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi
10. () Uygulamalı Dersler(Resim-Müzik-Beden Eğitimi)

8. Aldığınız Mesleki Eğitimin Sıklığı

1. () Ayda bir 2. () 3 ayda bir
3. () 6 ayda bir 4. () Yılda bir
5. () Diğer

MESLEKİ EĞİTİM ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılıyorum (1)	Katılıyorum (2)	Fikrim Yok (3)	Katılmıyorum (4)	Kesinlikle Katılmıyorum (5)
Aşağıda Sizin Meslekî Eğitiminizle İlgili Sorular Bulunmaktadır. Aşağıdaki Her Cümleyi Sırasıyla Okuyunuz. Her İfadeye 1 2 3 4 5 Ölçekleri İle Yanıt Verilecektir. Size Hangisi Uygun İse O Alana (X) İşareti Koyunuz.					
1. Mesleki gelişimim için birikim ve tecrübemi kullanabileceğim çalışma ortamları oluşturuyor, sunumlar hazırlıyorum.					

2. Mesleki gelişimim için kitap, dergi, gazete v.b yayınları takip ediyorum.					
3. Meslektaşlarımla alan ve alan dışı bilgi, birikim ve tecrübelerimi paylaşıyorum.					
4. Öğretmenlik mesleğimle ilgili eğitimlere, atölye çalışmalarına, sunumlara ve seminerlere katılıyorum.					
5. Lisans eğitimi aldığım alanım dışında farklı eğitimlere katılmanın önemli olduğunu düşünüyorum.					
6. Öğretmenlerin kendi alanlarının dışında hobilerinin olmasının önemli olduğuna inanıyorum.					
7. Öğretmenlik mesleğimle ilgili yaptıklarımın fark edilmesi ve takdir edilmesi beni motive ediyor, bana katkı sağlıyor.					
8. Öğretmenlik mesleğindeki kıdemim dikkate alınarak planlanmış eğitimlere katılmak bana katkı sağlıyor.					
9. Mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak ve sorunlarına çözüm bulmak için yapılması gerektiğine inanıyorum.					
10. Mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin potansiyelini daha iyiye taşıma amaçlı yapılmasının önemli olduğunu düşünüyorum.					
11. Mesleki gelişim için usta-çırak ilişkisine dayalı bir çalışma ortamının oluşturulması gerektiğine inanıyorum.					
12. Eğitimde yenilik ve reform yapılabilmesi için öğretmenlerin mesleki eğitim almalarının önemli olduğunu düşünüyorum.					
13. Mesleki gelişim için danışmanlık ortamının oluşturulmasının önemli olduğunu düşünüyorum.					
14. Öğretmenin kendi iç zenginliğini kullanabilmesine katkı sağlayacak mesleki gelişim eğitimleri almasının önemli olduğunu düşünüyorum.					

Bu konuda belirtmek istediğiniz başka düşünceleriniz varsa lütfen bu bölüme yazınız.

--

ÖZGEÇMİŞ

1. **Adı Soyadı :** Esin ŞAHİN ÖZER
2. **Doğum Tarihi ve Yeri :** 22.12.1973/ İSTANBUL
3. **Ünvanı :** Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı



4. Öğrenim Durumu :

Derece	Alan	Üniversite	Mezuniyet Yılı
Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	İstanbul Üniversitesi	1995
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Yeditepe Üniversitesi	2015

Yüksek Lisans Tez Başlığı: Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Eğitimleri Üzerine Bir Araştırma

5. Akademik Ünvan ve Görevler

Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı	Özel MEF Okulları- Özel MEF Lisesi	2013-
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	Özel MEF Okulları- Özel MEF Lisesi	2012-2013
Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı	Özel MEF Okulları- Özel MEF Lisesi	2009-2013
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	Özel MEF Okulları- Özel MEF Lisesi	2002-2009
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	Özel İstek Okulları- Özel İstek Acıbadem Lisesi	1999-2002
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	Hedef Dershanesi-Boğaziçi Dershanesi Asrın Dershanesi- New-Line Dershanesi High-Q Bağdat Caddesi Dershanesi	1995-1999

5. İletişim Bilgileri:

e-mail: ozeres73@gmail.com