ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLER İÇİN HİZMETİÇİ EĞİTİM MODELİ ÖNERİSİ

DOKTORA TEZİ

MEHMET ARSLAN

ANKARA
HAZİRAN, 2021


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLER İÇİN HİZMETİÇİ EĞİTİM MODELİ ÖNERİSİ

DOKTORA TEZİ

MEHMET ARSLAN

DANIŞMAN: PROF. DR. KASIM KARAKÜTÜK

ANKARA
HAZİRAN, 2021

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Mehmet Arslan adlı öğrencinin hazırladığı "Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi" başlıklı bu çalışma Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı / Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Kasım Karakütük	……..
Üye	Prof. Dr. İnayet Aydın	……..
Üye	Prof. Dr. Servet Özdemir	……..
Üye	Prof. Dr. Yasemin Kepenekci	……..
Üye	Prof. Dr. Binali Tunç	……..

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 30/06/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin Kepenekci

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Mehmet ARSLAN

ÖZET

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLER İÇİN HİZMETİÇİ EĞİTİM MODELİ ÖNERİSİ

ARSLAN, Mehmet

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

Haziran, 2021, xv + 369 sayfa

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak öğretmenlere yönelik bir hizmet içi eğitim model önerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerini içeren "karma araştırma" modeli kullanılmıştır. Nitel aşamada çalışma grubu; Milli Eğitim Bakanlığından sekiz üst yönetici, Ankara'da görev yapan dokuz öğretmen ve dokuz okul müdürü ile İstanbul, Hatay, Rize ve Diyarbakır'da görev yapan 73 öğretmen olmak üzere toplam 99 kişiden oluşmaktadır. Nicel aşamada hedef evren Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan bütün öğretmenlerdir. Örneklem ise farklı illerde görev yapan 420 öğretmenden oluşmaktadır.

Nitel aşamada, var olan hizmet içi eğitim yapılanmasına yönelik görüş ve öneriler bireysel ve odak grup görüşmeleri yoluyla; Covid-19 salgını sürecine yönelik öğretmen görüşleri ise yazılı olarak alınmıştır. Nicel aşamada ise araştırmacı tarafından geliştirilen modele yönelik önerileri içeren anket aracılığıyla görüşler alınmıştır. Ankette her soruya ilişkin yanıtların yüzde ve frekansları hesaplanmış; cinsiyet, kıdem, görev, branş, okul türü ve il değişkenleri açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının görülebilmesi için ki-kare testi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, var olan hizmet içi eğitim sisteminde gereksinimlerin tam olarak tespit edilemediği, planlamanın daha çok merkezi bir anlayışla yürütüldüğü, yerel düzeyde önemli ölçüde kapasite sorunlarının bulunduğu, eğitimlerin etkililiğinin izleme ve değerlendirmesinin yeterince gerçekleştirilemediği bulgularına ulaşılmıştır. Var olan sorunların giderilebilmesi için merkez örgütü, il milli eğitim müdürlükleri ve okullarda

yeniden yapılanma gereksiniminin bulunduğu sonuç olarak ortaya konulmuştur. Bu çerçevede öğretmenler için iş yaşantılarıyla bütünleşmiş, işbirliği ve birlikte sorumluluk üstlenme kültürünün ağırlık kazandığı, odağında okulların bulunduğu bir yapıyı içeren hizmet içi eğitim modeli önerisi ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, model önerisi

ABSTRACT

PROPOSAL OF IN-SERVICE TRAINING MODEL FOR TEACHERS WORKING AT THE MINISTRY OF EDUCATION

Arslan, Mehmet

Ph.D. Thesis, Department of Educational Administration and Policy

Thesis Advisor: Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

June 2021, xv + 369 pages

In this research, it is aimed to develop an in-service training model proposal for teachers, with an emphasis on the opinions of administrators and teachers working in the Ministry of National Education. The "mixed research" model, which includes quantitative and qualitative research methods, was used in the research. In the qualitative stage there were 99 participants, including eight senior administrators from the Ministry of National Education, nine teachers and nine school principals working in Ankara, and 73 teachers working in Istanbul, Hatay, Rize and Diyarbakır. At the quantitative stage, the target universe is all teachers working in the Ministry of National Education. The sample consists of 420 teachers working in different provinces.

At the qualitative stage, opinions and suggestions regarding the existing in-service training structure were made through individual and focus group interviews. Teachers' views on the Covid-19 epidemic process were received in a written form. At the quantitative stage, opinions were obtained through a questionnaire containing suggestions for the model developed by the researcher. The percentages and frequencies of answers for each question in the survey were calculated; the chi-square test was conducted to see if there was a significant relationship between the opinions of the participants in terms of gender, years in professions, administrative role, discipline, school type and province variables.

According to the results of the research, it was found that the needs in the existing in-service training system could not be fully determined, the planning was carried out

with a more central understanding, there were significant capacity problems at the local level, and the monitoring and evaluation of the effectiveness of the trainings could not be carried out sufficiently. In order to overcome the existing problems, it has been revealed that there is a need for restructuring in the central organization, provincial national education directorates and schools. In this context, a proposal for an in-service training model was put forward for teachers, which includes a structure that is integrated with work life, where the culture of cooperation and taking responsibility together gains importance, and the focus is shifted to schools.

Keywords: Teacher, in-service training, professional development, model proposal

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın her aşamasında destekleri ve çok değerli katkılarından dolayı öncelikle danışmanım Prof. Dr. Kasım Karakütük'e, tez izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. İnayet Aydın'a ve Prof. Dr. Servet Özdemir'e; yapıcı tutumları ile tezimin geliştirilmesine katkı sunan jüri üyeleri Prof. Dr. Yasemin Kepenekci ve Prof. Dr. Binali Tunç'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü görevi sırasında kendisiyle çalışma fırsatı yakaladığım ve gerek mesleki gerekse kişisel gelişimim açısından üzerimde emeği olan değerli hocam Prof. Dr. Semih Aktekin'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak doktora eğitimime başladığımda henüz dünyaya gelmemiş olan, ancak tez savunmasına giderken beni yolculayan biricik evlatlarım Emir Alp ve Erva Nil'e varlıklarıyla hayatıma anlam kattıkları ve zorluklar karşısında bana direnme gücü verdikleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet Arslan

Bir iğnenin ucuna bir ömürlük emeğini sığdıran, tek başına beş çocuğunu büyütüp okutan ve aydınlığı ile daima yolumu ışıtan değerli annem Sultan'a…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR DİZİNİ xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ xv
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 8
Önem 9
Sınırlılıklar 10
Tanımlar 10
BÖLÜM 2 13
KURAMSAL ÇERÇEVE 13
Hizmet İçi Eğitim Kavramı 13
Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği, Genel Amaçları ve Yararları 17
Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri 19
Hizmet İçi Eğitimin Türleri 23
Uygulama Zamanına Göre Hizmet İçi Eğitim Türleri 24
Uygulama Yerine Göre Hizmet İçi Eğitim Türleri 24
Uygulama Evrelerine ve Genel Amaçlarına Göre Hizmet İçi Eğitim Türleri 25
Güncel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımları ve Uygulamaları 27
Okul Temelli Mesleki Gelişim 27
Mesleki Öğrenme Toplulukları 29
Ders İmecesi 31
Mentörlük ve E-Mentörlük 33
Koçluk 37
Eylem Araştırması 38
İş Gölgeleme 39
İş Değiştirme 41

Bazı Ülkelerin Öğretmenlere Yönelik Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitim Süreçleri ... 43
İngiltere'de Hizmet İçi Eğitim ... 43
Almanya'da Hizmet İçi Eğitim ... 47
Finlandiya'da Hizmet İçi Eğitim ... 49
Fransa'da Hizmet İçi Eğitim ... 54
Japonya'da Hizmet İçi Eğitim ... 57
ABD'de Hizmet İçi Eğitim ... 62
Türkiye'de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim ... 67
BÖLÜM 3 ... 71
YÖNTEM ... 71
Araştırmanın Modeli ... 71
Çalışma Grubu, Evren ve Örneklem ... 72
Nitel Araştırma Yöntemi Kapsamında Belirlenen Çalışma Grubu ... 72
Nicel Araştırma Yöntemi Kapsamında Belirlenen Evren ve Örneklem ... 77
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ... 80
Nitel Araştırma Yöntemi Kapsamında Oluşturulan Veri Toplama Araçları ... 80
Nicel Araştırma Yöntemi Kapsamında Oluşturulan Veri Toplama Aracı ... 81
Verilerin Toplanması ... 82
Verilerin Çözümlenmesi ... 83
BÖLÜM 4 ... 87
BULGULAR VE YORUM ... 87
Hizmet İçi Eğitimler Konusundaki Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum ... 87
Gereksinim Belirleme ... 88
Planlama ... 103
Uygulama ... 127
İzleme ve Değerlendirme ... 134
Hizmet İçi Eğitim Sisteminde Etkililiği Artırmak Üzere Yeniden Yapılanma ... 138
Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum ... 153
Covid-19 Salgını Sürecinde Kriz Yönetimi ... 154
Öğretmenlerin Kriz Döneminde Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri ve Hizmet İçi Eğitimlere Katılım Durumları ... 160
Kriz Döneminin Devamında Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Alınması Gereken Önlemler ... 165
Kriz Dönemi Sonrasında Hizmet İçi Eğitim ... 170
Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Temel Önerileri Yönelik Bulgular ve Yorum ... 174
Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisine Yönelik Görüşleri ... 174

Çeşitli Değişkenler Açısından Katılımcıların Görüşleri 184
Milli Eğitim Bakanlığında Görevli Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi 222
Genel Felsefe 223
Örgütsel Yapılanma ile Görev ve Sorumluluklar. 224
Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Süreci 229
BÖLÜM 5 235
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 235
Sonuçlar 235
Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerini Belirleme, Planlama, Uygulama, İzleme ve Değerlendirmeye Yönelik Sonuçlar 235
Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar 240
Öğretmenler ve Eğitim Kurumu Yöneticilerinin, Hizmet İçi Eğitim Modeli Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar 241
Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisinin Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Sonuçlar 243
Öneriler 245
Araştırmada Ulaşılan Bulgular Işığında Ortaya Konulan Genel Öneriler 245
Politika Geliştiriciler ve Uygulayıcılar İçin Öneriler 246
Araştırmacılar İçin Öneriler 247
KAYNAKÇA 249
EKLER 271
EK 1. Bireysel Görüşme Formu (Üst Yönetici) 272
EK 2. Odak Grup Görüşme Formu-1 (Okul Yöneticileri) 274
EK 3. Odak Grup Görüşme Formu-2 (Öğretmenler) 276
EK 4. Öğretmen Yazılı Görüş Formu 279
EK 5. Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi Değerlendirme Anketi 281
EK 6. Etik Kurul Onayı 286
EK 7. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzin Belgesi 287
EK 8. Gönüllü Onam Formları 289
EK 9. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Hizmet İçi Eğitim Önerisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki – Ki-Kare Test Sonuçları 292
EK 10. Öğretmenlerin Kıdemleri ile Hizmet İçi Eğitim Önerisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki – Ki-Kare Test Sonuçları 302
EK 11. Öğretmenlerin Görevleri (Okul Yöneticisi-Öğretmen) ile Hizmet İçi Eğitim Önerisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki – Ki-Kare Test Sonuçları 312
EK 12. Öğretmenlerin Branşları ile Hizmet İçi Eğitim Önerisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki – Ki-Kare Test Sonuçları 323

EK 13. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türleri ile Hizmet İçi Eğitim Önerisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki – Ki-Kare Test Sonuçları 339
EK 14. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İller ile Hizmet İçi Eğitim Önerisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki – Ki-Kare Test Sonuçları 353
BENZERLİK BİLDİRİMİ 367
ÖZGEÇMİŞ 369

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Bireysel ve Odak Grup Görüşmesi Yapılan Katılımcılara İlişkin Bilgiler 74
Tablo 2. İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması 75
Tablo 3. Branş Grupları 76
Tablo 4. Yazılı Görüşü Alınan Öğretmenlere Yönelik Bilgiler 77
Tablo 5. Evren ve Örneklem ile Kabul Edilen ve Çözümlenen Anketlerin İllere ve Branşlara Göre Dağılımı 79
Tablo 6. Bireysel ve Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Tema ve Kategoriler .. 87
Tablo 7. Covid-19 Salgını Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Bağlamında Belirlenen Tema ve Kategoriler 154
Tablo 8. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisinin Genel Öğelerini Genel Olarak Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Durumları 175
Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler..... 185
Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 186
Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 187
Tablo 12. Kıdem Değişkenine Göre İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 189
Tablo 13. Kıdem Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 190
Tablo 14. Görev Değişkenine Göre Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 192
Tablo 15. Görev Değişkenine Göre İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 195
Tablo 16. Görev Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 196
Tablo 17. Branş Değişkenine Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 200
Tablo 18. Branş Değişkenine Göre İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 202
Tablo 19. Branş Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 204

Tablo 20. Okul Türü Değişkenine Göre Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 205
Tablo 21. Okul Türü Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 209
Tablo 22. Okul Türü Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 212
Tablo 23. İl Değişkenine Göre Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 216
Tablo 24. İl Değişkenine Göre İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 219
Tablo 25. İl Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler 220

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisine Yönelik Genel Yapılanma 222

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

Bireylerin iş yaşamlarında gereksinim duydukları beceriler meslek öncesi dönemde edinilebileceği gibi, mesleği sürdürürken de öğrenilmektedir. İşgörenler açısından hizmet öncesinde alınan eğitim ne kadar iyi olursa olsun örgütsel ve bireysel gelişim için hizet içi eğitim büyük bir öneme sahiptir (Aydın, 2011). İş yaşamı içinde kimi zaman biçimsel kimi zaman da biçimsel olmayan yollarla gerçekleşen, zengin öğrenme yaşantıları, bireylerin mesleklerini sürdürürken başarılı ve üretken olmalarını sağlayabilmektedir. İşgörenlerin üretkenliğinin artırılması gerek örgütsel gerekse bireysel açıdan istenen bir durumdur. Bu durum, modern anlamda hizmet içi eğitim kavramının ortaya çıkmasını ve örgütler için geniş ölçüde ilgi odağı olmasını sağlamıştır.

Hizmet içi eğitim kısaca; "örgütlerde maaş ya da ücret karşılığında çalışan işgörenlere, görevlerinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak amacıyla yapılan eğitim" olarak tanımlanabilir (Taymaz, 1992). Bilim ve teknolojide yaşanan ilerlemeler birçok meslekte, işgörenlerin yetiştirilmesini ve geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İçerisinde bulunduğumuz dönemde örgütler; çok boyutlu örgüt içi ve örgüt dışı ilişkileri kavrayabilen, takım çalışmalarına uygun ve çok yönlü becerilere sahip olan işgörenleri istihdam etmek istemektedir (Özkan, 2010). Örgütler gibi bireyler de hızla değişen koşullara uyum sağlayabilmek için yaşam boyu eğitime gün geçtikçe daha çok gereksinim duymaktadır. Aynı zamanda insanlar, dönüşen toplumsal yaşantılar ve gereksinimler nedeniyle yeni şeyler öğrenmeyi ve yenilenmeyi bir yaşam felsefesi olarak benimsemektedir (Aydoğan, 2002). Bu nedenle bireysel ve örgütsel pek çok amacın gerçekleştirilebilmesi için, gerek örgütler gerekse işgörenler tarafından hizmet içi eğitimlere verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. Buna uygun olarak alanda yapılan bilimsel ve kuramsal çalışmalar da zenginleşmektedir.

Bu alanda çalışmalar genel olarak incelendiğinde; günümüzde artık çok sayıda kavramın hizmet içi eğitim yerine veya ona çok yakın anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlardan bazıları Özdemir'e (1995) göre şunlardır: işbaşında eğitim (On-Job training), işgören geliştirme (staff development), işgören yenileştirme (staff renewal), insan kaynaklarının geliştirilmesi (human resource development), sürekli eğitim (continuing education), mesleki gelişme (professional growth), mesleki gelişim (professional development), örgütsel yenileme (organizational renewal). Hizmet içi eğitim kavramı genellikle diğer kavramlardan farklı olarak, sınırlı bir süre boyunca yoğun öğrenmeyi sağlamayı amaçlayan ve genellikle etkin biçimde öğrenmeyi desteklemek üzere belirlenmiş önderler eliyle sürdürülen planlı çalışmalar biçiminde tanımlanabilmektedir (Day, 2002).

Farklı yaklaşımlarla ve adlarla ele alınmış olsa da bu çalışmaların amaçlarının benzer olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Aydın'a (2014) göre hizmet içi eğitimlerin örgütler açısından amaçları şunlar olmalıdır:

1. Tüm işgörenlerin uyumu (oryantasyon),
2. Kalite kontrol,
3. Yöntemlerin ölçünleştirilmesi,
4. Güven yaratmak,
5. Kişisel gelişimi arttırmak,
6. Nitelikli işgörenlerin örgüte çekilmesi,
7. Örgütte bir öğrenme kültürünün oluşturulması.

Bu amaçlar bütüncül olarak ele alındığında; örgütlerin, işgörenleri geliştirerek üretilen hizmet ya da ürünün niteliğinin geliştirilmesini sağlayabileceği, böylelikle etkinliklerini artırarak varlıklarını devam ettirebileceği görülmektedir. Bu bakımdan hizmet içi eğitimin, örgütlerin varlıklarını etkin biçimde devam ettirebilmeleri için stratejik bir öneme sahip olduğu belirtilebilir.

Kuşkusuz günümüzde söz konusu amaçlara ulaşabilmek için örgütler hizmet içi eğitimlere geleneksel anlayışın ötesinde yeni bir anlayışla bakmalıdırlar (Özdemir, 1995). Bilgi çağı ya da post modern dönem olarak da adlandırılan günümüzde, örgütlerde hizmet içi eğitim, örgütün amaçlarından ve koşullarından bağımsız ve plansız bir etkinlik olarak görülmemeli, hizmet içi eğitim ile ne elde edilmek istendiği, örgütsel koşullar dikkate alınarak açık biçimde ortaya konulmalıdır (Aydın, 2014).

Örgütler, amaçlarına ulaşmak için gerçekleştirdikleri her türlü etkinlikte değişen koşulları da göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenlerin mesleki anlamda gelişimi ve

hizmet içi eğitimlerine yönelik olarak uygulanacak politikalarda da değişen koşulların dikkate alınması temel bir gerekliliktir. Günümüzde özellikle bilginin kolay erişilebilir olması ve hızla paylaşılabilmesi, öğretmenlik mesleğinde köklü değişimlere neden olmuştur. Bilgiye "kaynak" olarak nitelendirilmek yerine değişime uyum sağlama, bilgiye erişme yöntemlerini bilme ve bu konuda öğrencilere önderlik (liderlik) etme gibi görevler öne çıkmıştır. Bu bakımdan, gün geçtikçe farklılaşan yapıya uyum sağlamaları için öğretmenlerin desteklenmesi önem kazanmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinde yeni gereksinimlerinin dikkate alınması ve gelişim konusunda sürekliliğin sağlanması gerekmektedir (MEB, 2017). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi çok önemli olduğundan, ulusal ve yerel yönetimler, öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak hizmet içi eğitim sistemini sürekli olarak geliştirmelidir (MEXT, 2003).

Öğretmenler, çağın gerekleri doğrultusunda toplumdaki bireyleri eğiten kişilerdir. Bu yüzden öğretmenlerin eğitimindeki nitelik, yerindelik ve çağın özellikleriyle tutarlılık toplumun geleceğini olumlu yönde biçimlendirir (Budak ve Demirel, 2003). Bununla birlikte hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yüksek nitelikte olması bile öğretmenlere meslek yaşamları boyunca gereksinim duyulan bilgi ve beceriyi sağlamamaktadır. Başarılı eğitim reformları için yeni kuşak öğretmenlerin yetişmesi ve öğretmen kadrolarının değişmesi beklenemeyeceğinden, hizmet içi eğitim yoluyla görevde bulunan öğretmenlere yatırım yapılmalıdır (European Commission, 2010). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitiminin hem öğretmen etkililiği hem de öğrenci çıktıları üzerinde temel bir etkisi vardır (Musset, 2010). Meslek içinde öğretmenlerin sürekli biçimde izlenmesi, hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimlere uygun olarak gereken desteğin verilmesi öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır (Buldu, 2014). Bu nedenle görev yapan öğretmenlere; nitelikli bir hizmet içi eğitim sistemi ve bu hizmet içi eğitimlerle ilişkili bir kariyer süreci sağlanmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin de bu reformu gönüllü olarak sahiplenmesi gerektiği göz ardı edilmemeli ve politikalar bu doğrultuda oluşturulmalıdır (Schleicher, 2011).

Hizmet içi eğitim, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de gündemde yer alan bir konudur. Türkiye'de genel olarak kamu kesiminde hizmet içi eğitime verilen önem artmaktadır. Buna karşın hizmet içi eğitim sistemine yönelik çeşitli yapısal sorunların da bulunduğu pek çok araştırmada belirtilmektedir. Alanyazında yer alan bazı araştırmaları inceleyen Pehlivan'a (1992) göre bunlar; eğitim bütçelerinin yetersiz olması, eğitim birimlerinin işgören, araç-gereç ve fiziksel olanaklar açısından yetersiz olması, örgütler arasında gerekli ölçüde iletişim ve işbirliğinin olmaması, eğitim

gereksinimlerinin saptanmasında kişisel görüş ve önyargıların egemen olması, bu konuda bilimsel araştırmalara gereken önemin verilmemesi, yalnızca mesleğe yönelik eksiklik ve yeniliklerin dikkate alınması, bireyin sosyal ve psikolojik gereksinimlerinin belirlenmemesi, eğitim gereksinimlerinin saptanmasında yararlanılacak görev tanımı ve iş çözümlemelerinin (analizlerinin) yeterli olmaması, hizmet içi eğitim planlarının bütün işgörenleri kapsamasına yeterince önem verilmemesi, eğitici seçiminde öğretmenlik formasyonuna sahip olunmasına yeterince önem verilmemesi, programların hazırlanması ve uygulamasında yetişkinlere yönelik özelliklerin dikkate alınmaması, hizmet içi eğitimde değerlendirmeye gereken önemin verilmemesi ve hizmet içi eğitimlere katılanlara özendirici sosyal ve ekonomik olanakların sağlanmamasıdır.

Türk kamu kesiminde ise hizmet içi eğitim sisteminde genel olarak yaşanan sorunlar; eğitimlere katılan işgörenlerin davranış değişikliklerinin eğitim sonrasındaki süreçte işbaşında izlenememesi, örgütlerde işgörenlerin eğitim gereksiniminin bilimsel olarak belirlenememesi, hizmet içi eğitim konusunda hukuki düzenlemelerin yetersizliği, hizmet içi eğitim için tesis ve araçlara yapılan yatırımların yetersizliği, hizmet içi eğitim biriminde bu konuda uzman işgörenlerin bulunmaması ve hizmet içi eğitim programlarına konuyla ilgili doğru işgörenlerin gönderilmemesidir (Aydın ve Pehlivan, 2008; Akt. Aydın, 2010a).

Türkiye'de yaklaşık üç buçuk milyon kamu işgöreni bulunmaktadır (SBB, 2020). Bunların neredeyse üçte biri öğretmendir. Öğretmenlere yönelik uygulanmakta olan hizmet içi eğitim sistemi üzerine yapılan çeşitli araştırmalar ve değerlendirmelerde Milli Eğitim Bakanlığı'nın önemli bir çaba göstermesine karşın sistem üzerinde henüz giderilememiş çeşitli olumsuzlukların bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan bazılarını inceleyen Özdemir'e (2002) göre bu olumsuzluklar şunlardır:

1. Planlama ve örgütleme zayıflığı,
2. Derslerin sınıfta kullanılacak uygulamaya yönelik bilgiler yerine kuramsal bilgiye odaklanması,
3. Yetişkin öğrenmesinin ilkelerinin yeterli ölçüde kullanılmaması,
4. Eğitimlerdeki etkinliklerin katılımcıların gündelik sorunlarıyla ilgili olmaması,
5. Yetersiz gereksinim belirleme,
6. Ders hedeflerinin belirsizliği,
7. Eğitim sonrasında edinilen kazanımların izlenmesindeki eksiklikler,

8. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin bireyselleştirilmiş olmaması ve katılımcıların ilgi ve gereksinimleriyle uyumlu olmaması,
9. İşgörenin sorumluluklarının açık olmaması,
10. Yerel gereksinimlerle yeterli ölçüde uyumlu olmaması,
11. Modelleme eksikliği,
12. Eğitim verenlerin dikkatle seçilmemesi.

Yakın zamanda teknolojinin eğitim alanında yoğun biçimde kullanılmasıyla birlikte elektronik tabanlı istem belirleme çalışmaları, uzaktan hizmet içi eğitim ve karma eğitim modelleri ile hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gibi pek çok yeniliğe karşın bu konuda yapılan çeşitli araştırmalarda benzeri sorunların devam ettiği vurgulanmaktadır. Bunlara birkaç örnek vermek gerekirse; Aydın vd. (2021) düzenlenen hizmet içi eğitim sayısının yetersiz olduğunu, Arıbaş Kartal ve Çağlar (2012) hizmet içi eğitim etkinliklerinin yapılış zamanının uygun olmadığını; Altun ve Vural (2012) araştırmaları kapsamındaki bilim ve sanat merkezi yönetici ve öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun Bakanlık merkezi ve ile/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatlarını gereksinimleri ile uyumsuz ve yetersiz bulduğunu belirtmektedir.

Aytaç (2000) ise hizmet içi eğitim-verimlilik artışı-meslekte ilerleme ilişkisinin bulunmadığını ve hizmet içi eğitimlerin planlanması ve izleme değerlendirmesinde yeterli uzman işgören bulunmadığını belirtmektedir. Demirkol (2010) ilköğretim okullarında okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin çok kısıtlı olduğunu, bunun yanında hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, eğitimlerin planlanması, programların hazırlanması, eğitimlerin sürdürülmesi ve bu eğitimlerin değerlendirilmesine ilişkin çalışmaların yüzeysel biçimde yapıldığını ifade etmektedir.

Karasolak, Tanrıseven ve Konokman (2013) hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde yaşanan sorunlar nedeniyle ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu söylemektedir. Nartgün (2006) ise hizmet içi eğitim programlarının zamanlamasının iyi yapılmadığını, programda verilen bilgilerin daha çok kuramsal olduğunu ve sınıf içi sorunların çözümünde katkısının düşük olduğunu; ayrıca eğitim veren öğretim elemanlarının alanlarında yetersiz olduğunu ve eğitim konularına hakim olmadığını belirtmektedir.

Bu bulgular çerçevesinde Türkiye'de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde gereksinim belirleme ve planlama aşamasından, uygulama ve uygulama sonrasında izlenmesine kadar pek çok aşamada çeşitli sorunların olduğu söylenebilir. Bu çerçevede 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen "Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Paneli ve Çalıştayı"nda da var olan sistemde; gereksinim belirleme, planlama, hizmet içi eğitim yöntem ve teknikleri, izleme ve değerlendirme, hukuki düzenlemeler, bütçe ve diğer kaynaklar ile yönetim ve örgütleme boyutuna ilişkin çok sayıda sorun ortaya konulmuştur. Bu sorunlara; eğitimlerin gereksinim belirleme çalışmalarına dayanmaması, orta ve uzun vadeli planların olmayışı, kursiyerlerin aynı etkinliğe defalarca katılabilmesi, birimler arasında eşgüdüm (koordinasyon) yetersizliği, üniversitelerle yeterli işbirliğinin olmaması, etkinliklerin uygulama zamanının kursiyerlere uygun olmaması, eğitim görevlilerinin yeterliklerinin belirsizliği ve yetişkin eğitimi konusunda uzman olmaması, öğretim yöntem ve tekniklerinin uyumsuzluğu, coğrafi koşullar ve ulaşım yetersizliği, eğitimlerin kalabalık gruplara uygulanması, çalışmaların okul temelli olmayışı ve eğitimlerin okula etkisinin yeterince belirlenememesi, kurs sonunda yapılan değerlendirme sınavlarının işlevsel olmaması, hizmet içi eğitimlerin izleme değerlendirmelerinin sağlıklı yapılamaması, çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmaması, eğitimlerin kişilerin kariyerinde etkili olmaması, hizmet içi eğitime ayrılan bütçenin yetersiz olması örnek olarak gösterilebilir (MEB, 2010a).

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına verilen önem ve buna ayrılan kaynaklara karşın hizmet içi eğitimlerde var olan yapısal sorunların belirli bir oranda devam etmesi ve öğretmenlerin gereksinimlerinin yeterli ölçüde karşılanamaması; planlamadan uygulamaya kadar tüm süreçlerin bütünsel biçimde değerlendirildiği ve öğretmenlerin doyumlarının arttırıldığı daha etkili bir hizmet içi eğitim modelinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu çerçevede Türkiye'de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim konusunda yeniden yapılanmaya temel olacak, veriye dayalı güçlü bir kuramsal altyapının oluşturulması gerekmektedir. Bu altyapının oluşturulmasında ise en önemli kaynaklardan biri, alanda yapılacak bilimsel çalışmalardır. Bununla birlikte hizmet içi eğitim konusunda Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların önemli bir çoğunluğunun farklı branşlardaki ve bölgelerdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin ve çeşitli hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasına odaklandığı görülmektedir (Eroğlu, 2016; Gültekin ve Çubukçu, 2008). Bu kapsamdaki

araştırmalara; Akar'ın (2010) biyoloji öğretmenleri, Azar ve Karaali (2004) ile Gönen ve Kocakaya'nın (2006) fizik öğretmenleri, Akçadağ'ın (2010) ilköğretim birinci kademe öğretmenleri, Ergin, Akseki ve Deniz'in (2012) sınıf öğretmenleri, Uşun ve Cömert'in (2003) ise okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi çalışmaları örnek olarak gösterilebilir.

Alanyazında daha sınırlı sayıda da olsa hizmet içi eğitim sürecini bir model olarak ele alan ve bu konuda öneri ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bunlara örnek vermek gerekirse; Aydın (2010b) Milli Eğitim Bakanlığında hizmet içi eğitimin yeniden yapılandırılması konusundaki çalışmasında var olan hizmet içi eğitim sistemini; amaç, gereksinim belirleme, planlama ve programlama, yapı, programların uygulanması ve öğretim yöntemleri, katılımcıların seçilmesi ve değerlendirme boyutlarıyla ele alarak kapsamlı öneriler ortaya koymuş ve diğer örgütlere örnek olacak bir bakış açısı ile hizmet içi eğitimin amaç, yapı ve süreçlerinin yeniden ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Aytaç (2000) öğretmenlerin de içerisinde bulunduğu tüm kamu işgörenleri için Devlet Personel Başkanlığı Eğitim Dairesinin eşgüdümünde üniversiteler, kamu ve özel örgütlerin işbirliğinin esas olduğu bütüncül bir öneri geliştirmiştir. Başboğaoğlu (1997) araştırmasında kamu ve özel sektör için insan kaynaklarının verimli yönetimi ve niteliğin arttırılabilmesi için bir hizmet içi eğitim modeli/içeriği önermiştir. Elçiçek (2016) doktora tezinde Gaziantep ilinde, nitel araştırma yöntemleri ile elde ettiği bulgulardan yola çıkarak çeşitli ilkeler belirlemiş ve bu ilkeler çerçevesinde bir model önermiştir. İlğan (2017) öğretmenlerin gelişimi için bir görev takımının atanmasını, bu takım önderliğinde okullara destek sunulmasını ve gerektiğinde okullarda farklılaştırılmış gelişim politikalarının uygulanmasını önermiştir. Kaya, Çepni ve Küçük (2004) Fizik öğretmenleri için üniversite destekli ve işbirliğinin kurumsallaştırıldığı bir model önerisi ortaya koymuşlardır. Şahin, Çaka, Dulkadir Yaman, Odabaşı ve Kuzu (2016) çalışmalarında Araştırma Toplulukları Modeli anlayışına dayalı, çevrim içi öğrenmenin kuramsal temelleriyle ve 21.yy öğretmen, öğrenci özellikleriyle uyumlu olarak beş adımdan oluşan bir model önerisi ortaya koymuşlardır. Araştırma toplulukları yoluyla mesleki gelişim için ön hazırlık niteliğinde olan bu model; hazırbulunuşluk, güdülenme, okul kültürü, topluluk özellikleri ve içerik boyutlarından oluşmaktadır. Şahin (2013) doktora tezinde İzmir, Aydın, Afyon ve Uşak il merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde ettiği bulgular doğrultusunda hizmet içi eğitim modeli bağlamında çeşitli öneriler sunmuştur. Ülgü (2013) ise Türk Hava Kuvvetlerinde görev yapan

İngilizce öğretmenlerinin basit ve yoğun işbirliğinin gerçekleştirildiği eğitimlerden gittikçe daha üst düzeyde eğitimlere alındığı bir hizmet içi eğitim modeli önermiştir.

Türkiye'de bu konuda var olan sorunların farklı kademelerdeki yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin de dikkate alınarak çözümü konusunda bütüncül öneriler ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda dünyadaki gelişmeleri de dikkate alarak sahada yaşanan sorunlara yönelik bütüncül çözüm önerileri ortaya koyan çalışmalara gerek olduğu değerlendirilmektedir. Söz konusu gereksinim dikkate alınarak yapılan bu araştırmanın problemi; hizmet içi eğitimlerden yararlanan öğretmenler ve bu eğitimleri planlayan yöneticilerin görüş ve önerileri ile bu çerçevede sistemde yapılabilecek değişikliklerin neler olduğu; bu bağlamda bütüncül olarak nasıl bir modelin önerilebileceğidir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde öğretmenlere yönelik bir hizmet içi eğitim model önerisi geliştirmektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Milli Eğitim Bakanlığında var olan hizmet içi eğitim sisteminde; eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, eğitimlerin planlanması ve uygulaması ile izleme ve değerlendirme süreçlerine yönelik öğretmenlerin, eğitim kurumu yöneticilerinin ve Bakanlık üst yöneticilerinin görüş ve önerileri nelerdir?
2. Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri ve genel olarak hizmet içi eğitim konusundaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri, araştırmacı tarafından araştırma çerçevesinde oluşturulan hizmet içi eğitim yapılanmasına ilişkin önerileri ne düzeyde benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır? Bu görüşler; cinsiyet, kıdem, branş, görev (unvan), görev yapılan okul türü ve görev yapılan ile göre farklılık göstermekte midir?
4. Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenler için hizmet içi eğitim modeli önerisi nasıl olmalıdır?

Önem

Öğretmenler, eğitim sisteminin geneli üzerinde sayısız eylemin uygulayıcısı olduklarından, sistemin taşıyıcı sütunları olarak görülebilir (Aydın vd., 2021). Bu nedenle eğitim sisteminin niteliğinin artırılması için öğretemenlerin mesleki anlamda gelişimlerini sağlamak bir zorunluluktır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik uygulamalar, ülkelerin kendilerine özgü yönetimsel, sosyo-kültürel ve ekonomik koşullara sahip olmaları nedeniyle, tüm dünyada farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle her yerde ve zamanda geçerli tek ve en doğru bir hizmet içi eğitim modelinden söz etmek olanaklı değildir. Pek çok ülke gibi Türkiye de kendi koşulları içerisinde, eğitimin niteliğini yükseltebilmek için öğretmenlere hizmet içi eğitimler vermeye çaba göstermekte ve bu eğitimlerin niteliğini yükseltmeye çalışmaktadır.

Bu alanda kuramsal temellerle desteklenmiş ve veriye dayalı araştırma bulguları, akılcı ve etkili karar alma açısından karar vericilere oldukça önemli yararlar sağlayabilir. Bununla birlikte ilgili alanyazında hizmet içi eğitim konusunda çok sayıda araştırmanın bulunmasına karşın Türkiye'ye özgü ve bütün öğretmenlere yönelik, hizmet içi eğitimlerin planlanmasından sonuçların izlenmesine kadar olan süreçlerin tamamının dikkate alındığı yeni bir yapılanma içeren model önerisi çalışmasının oldukça sınırlı olması araştırmanın alanyazına politika yapıcılara katkısını artırmakta olan bir durumdur.

Bu araştırma Türkiye'nin farklı bölgelerinden yönetici ve öğretmenlerin yanı sıra hizmet içi eğitim etkinliklerini planlayan ve yöneten üst düzey yöneticilerin deneyimlerine ve görüşlerine yer vermesi bakımından da önemli görülmektedir. Bu çerçevede var olan duruma ilişkin yapının ve sorunların yalnızca hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bakış açısına dayalı olarak değil; en üst düzeyde söz konusu etkinlikleri planlayan Bakanlık yetkilileri ve il düzeyindeki uygulamalarda karar verici olan üst yöneticilerin de görüş ve düşüncelerinin ortaya konulması, bulguların sistemin geneline yönelik farklı bakış açılarını yansıtmasını sağlamıştır. Alanyazında hizmet içi eğitim konusunda bu türden çalışmaların son derece sınırlı olması nedeniyle araştırmada ortaya konulan bulguların bu açıdan da ilgili alanyazına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Öte yandan araştırmanın yürütülmesi sürecinde ortaya çıkan ve bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim öğretim süreçlerini büyük ölçüde etkileyen Covid-19 salgını, araştırmanın temel kurgusunu etkilemiştir. Bu kapsamda araştırmanın temel amaçlarından biri de bu salgın sürecinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusunda

ortaya çıkan gereksinimleri ve bu sürecin öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik bakış açılarını nasıl etkilediğini ortaya koymak olmuştur. Bu yönüyle de ilgili konuda yapılan ilk çalışmalardan biri olması açısından araştırma önemli görülmektedir.

Sonuç olarak dünyadaki güncel gelişmelerin ve çeşitli ülke uygulamalarında ele alındığı, farklı düzeylerde yönetici ve öğretmen görüşlerine yer verilen bu araştırma ile ortaya konulan model önerisinin alanyazına katkısının yanında Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitimler yoluyla gelişimlerinin desteklenmesine yönelik çabalara katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırmada elde edilen veriler 2019 ve 2020 yıllarıyla sınırlıdır.
2. Bu araştırmada evren ve örneklem hesaplamalarında kullanılan öğretmen sayıları, 30.04.2017 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı istatistik sisteminden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma sürecinin bir bölümünün Covid-19 salgınına denk gelmesi

Tanımlar

Hizmet İçi Eğitim: Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlere yönelik olarak Bakanlıkça düzenlenen her türlü seminer, kurs, konferans, sergi, gezi ve gözlem gibi planlı her türlü merkezi ve yerel mesleki gelişim etkinliğidir.

Hizmet İçi Eğitim Modeli: Hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, eğitimlerin planlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi hizmet içi eğitime ilişkin süreçlerin tamamını içeren bütünsel yapıdır.

Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanuna göre eğitim öğretim hizmetleri sınıfında yer alan tüm işgörenlerdir.

Eğitim Kurumu Yöneticisi: Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanuna göre eğitim öğretim hizmetleri sınıfında yer alan; müdür ve müdür yardımcısı unvanına sahip olan işgörenlerdir.

Üst Yönetici: Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa göre Genel İdari Hizmetler sınıfında yer alan ve Bakanlığa ait

yönetimsel nitelikteki işleri yürüten genel müdür, daire başkanı, il/ilçe milli eğitim müdürü, şube müdürü gibi unvanlara sahip olan tüm işgörenlerdir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sırasıyla hizmet içi eğitim kavramına, hizmet içi eğitimin gerekliliğine, genel amaçlarına ve yararlarına, hizmet içi eğitimin ilkelerine, hizmet içi eğitim türlerine, bazı güncel hizmet içi eğitim yaklaşımlarına ve çeşitli ülkelerde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim uygulamalarına yer verilmektedir.

Hizmet İçi Eğitim Kavramı

Alanyazında hizmet içi eğitime ilişkin pek çok tanımlama olduğu görülmektedir. Farklı tanımların bulunması hizmet içi eğitim konusunun çok boyutlu ve sürekli gelişen bir alan olmasından kaynaklanmaktadır (Aytaç, 2000). Bu tanımlardan bazılarına değinmek gerekirse; Başaran'a (1994) göre hizmet içi eğitim bir örgütte işgörenlerin, iş için gerekli olan yeterlikleri kazanması için eğitilmeleridir. Tutum'a (1979) göre ise hizmet içi eğitim, kamu görevlilerinin hizmetlere uygunluğunu artırmak, verimliliklerini yükseltmek ve gelecekte üstlenecekleri görevler için yetişmelerini sağlamak amacıyla örgüt içinde ya da örgüt dışında, işbaşında ya da iş dışında başvurulan eğitimlerdir. Can, Akgün ve Kavuncubaşı (2009) hizmet içi eğitimi, kişinin işi ile hukuki açıdan bağlantısının kurulduğu andan başlayarak işten ayrılıncaya kadar olan sürede, işin gerektirdiği işbaşarımı düzeyine ulaşabilmek için gerekli bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi olarak tanımlamıştır. Yalın'a (1997) göre ise hizmet içi eğitim, işgörenlerin işlerinde daha başarılı olmasını sağlamak için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla yapılan planlı eğitim etkinlikleridir. Aytaç (2000) hizmet içi eğitimi, genel amaçlarına ve yararlarına da vurgu yapacak biçimde; gerçekleştirilen üretim ve hizmette etkililik, verimlilik ve niteliğin artırılması, üretim ya da tüketim sürecinde meydana gelebilecek hata ve kazaların azaltılması, maliyetlerin düşürülmesi, satışlarda ya da hizmetlerin sunumunda sayısal ve niteliksel yönden gelişmenin sağlanması, tasarrufların ve kârların artırılması, amacıyla işgörene verilen temel meslek ve beceri eğitiminin yanı sıra işgörenin iş yaşamı süresince verilen bilgi, beceri, davranış ve verim düzeyini yükseltici planlı eğitim etkinlikleri olarak tanımlamıştır. Fındıkçı'ya

(2012) göre ise hizmet içi eğitim; kadrosuna atanan ve çalışmaya başlayan zamanla ortaya çıkacak eğitim ve geliştirme gereksinimlerinin giderilmesine yönelik eğitimlerdir

Örnek olarak sunulan bu tanımların ortak özellikleri çerçevesinde bir değerlendirme yapılacak olursa geleneksel anlamda hizmet içi eğitimin; bir ögütün amaçlarına ulaşabilmek için işgörenlerinin gelişimini sağlamaya yönelik olarak düzenlediği planlı eğitim etkinlikleri olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte son yıllarda hizmet içi eğitimle ilişkili ve zaman zaman hizmet içi eğitimin yerine kullanılabilen pek çok kavram bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak; örgüt/okul gelişimi, işgören geliştirme, mesleki gelişim kavramları gösterilebilir.

Örgüt gelişimi, açık sistem yaklaşımı anlayışıyla ve büyük ölçüde insani değerler çerçevesinde, dış çevre, görev, strateji, önderlik, kültür, yapı, bilgi ve ödül gibi kilit örgüt öğelerinin uyumu ve geliştirilmesi yoluyla genel örgütsel etkililiği geliştirmeyi amaçlayan sistematik ve planlı bir değişim süreci olarak tanımlanabilir (Bradford ve Burke, 2005). Okul gelişimi ise Creemers ve Kyriakides'e (2013) göre okuldaki öğrenme yaşantılarında eğitim hedeflerini daha etkili biçimde gerçekleştirmek için, belirli hedeflerle planlı bir değişiklik, bir yenilik veya ilerleme elde etme sürecidir. Söz konusu ilerleme ve iyileştirme çabaları içerisinde; öğrencilerdeki öğrenme çıktılarını artırma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama ve okulun örgütlenmesini yeniden yapılandırmaya, okullar arasındaki ilişkiyi geliştirmeye yönelik çok çeşitli amaçlar bulunmaktadır. Kuşkusuz bu iyileştirme çalışmaları içerisinde işgören geliştirme önemli bir yere sahiptir. İşgören geliştirme işgörenlerin bilgi ve yeteneklerinin artırılması için sürekli fırsatlar sağlama süreci olarak tanımlanabilir (Webb ve Norton, 2009). Guskey'e (1986) göre öğretmen bağlamında işgören geliştirme; öğretmenlerin inanç ve tutumlarında, sınıf içindeki uygulamalarında, öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklik yapmaya yönelik sistematik bir girişimdir. Guskey (2002) öğretmenlik bağlamında mesleki gelişim kavramını da hemen hemen aynı biçimde tanımlamıştır. Buna göre mesleki gelişim, öğretmenlerin tutum ve inançlarında, sınıf içi uygulamalarında ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklik yaratmaya yönelik planlı çabalardır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin gelişimi basit, yukarıdan aşağı, dar bir eğitim süreci değil, bir dizi etkileşimli kaynaktan destek ve fikirler alan daha karmaşık, açık ve yaratıcı bir süreçtir (Skinner, 2005).

Sonuç olarak alanyazında hizmet içi eğitimi de içerebilecek ya da doğrudan bunun yerine kullanılan kavramlar incelendiğinde, hizmet içi eğitim süreçlerinde yalnızca planlı eğitim etkinlikleri yerine örgütlerin pek çok boyutunun birlikte ele alındığı bütünsel ve

çok yönlü bir gelişim süreci olarak değerlendirildiği bir anlayışın yerleşmekte olduğu anlaşılabilmektedir. Tüm bu tanımlamalar ve genel eğilim dikkate alındığında hizmet içi eğitim; bir işgörenin meslekte bulunduğu süre içerisinde gerçekleştireceği tüm çalışmalara doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayacak olan planlı geliştirme, yetkinleştirme, yenileme ve hazırlama etkinlikleri olarak tanımlanabilir.

1970'li yıllara kadar çoğunlukla sınırları belli olan genel geçer bir hizmet içi eğitim tanımından söz edilebilirken bu yıllardan sonra tanımların çeşitlenmesi kuşkusuz her alanda yaşanan toplumsal dönüşümün eğitim alanındaki yansımalarıyla ilgilidir. Küreselleşme ile birlikte yaşanan hızlı toplumsal dönüşüm ve bu değişime sürekli uyum sağlamanın gerekliliği eğitim kavramının da sorgulanmasına neden olmuştur. Bu bağlamda eğitim insanın yaşamı boyunca devam eden bir süreç olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bilgiyi bilmenin ötesinde öğrenmeyi öğrenme olgusu daha da önem kazanmıştır (Özdemir ve Kılınç, 2019). Sürekli eğitim kavramı da geniş ölçüde uygulama alanı bulmuştur. Bu durum okulların önemini azaltmamış, okulları daha karmaşık ve daha önemli hale getirmiştir (Özdemir, 2020).

Yaşanan hızlı dönüşüm, eğitimin neredeyse bütün bileşenlerinde yeni tanımlamaları ve bakış açılarını beraberinde getirmiştir. Okul, öğretim programları, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tanımlanması söz konusu olmuştur. Öğretmen bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı olmak yerine öğrenciler için rehber ve lider konumuna gelmiştir (Özdemir ve Kılınç, 2019). Bununla birlikte artık öğretmenin yalnızca öğretim değil okulun etkili yönetimi ve başarısının geliştirilmesi için kilit paydaş konumu öne çıkmıştır (Balcı, 2014). Günümüzde öğretimden öğrenmeye doğru olan yönelim okulu yalnızca öğrencilerin öğreniği bir yer olmaktan çıkarmış, öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşların hep birlikte öğrendiği bir öğrenme toplumu olması anlayışını doğurmuştur (Özdemir, 2020).

Bilgi toplumunda daha karmaşık kurumlar durumuna gelen okulların nasıl daha etkili kılınabileceği ve nasıl geliştirileceği konusu gündeme gelmiş ve okul gelişimi çalışmaları yoğunluk kazanmıştır. Etkili okula ulaşmayı amaçlayan okul geliştirme çabalarında okul değişimin merkezi olarak görülmüştür (Balcı, 2014).

Söz konusu eğilim pek çok ülkenin eğitim alanında çeşitli yeni politikalar geliştirmesini zorunlu kılmıştır. Ancak bu reform çalışmalarının her zaman başarıyla sonuçlandığını söylemek mümkün değildir. Özdemir'e (2019) göre eğitim sistemi üzerinde öğretmen, öğrenci, veli, ve iş piyasası gibi temel unurlardan yalnızca birini ön

plana çıkaran ve sistem bütünlüğünü gözardı eden değişim projeleri başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

Harris'e (2013) göre de farklı ülkelerde gerçekleştirilen reform çalışmaları her zaman istenilen sonuçları ortaya çıkarmamıştır. Kapsam ve ölçek açısından farklılık gösteren pek çok yeniden yapılanma çabası yalnızca öğrencilerin performansını ve başarısını artırmaya odaklanmıştır. Ülkelerin sistem düzeyinde reformlar ve değişim üzerinde yoğunlaşmaları, süreçlerden ziyade sonuçlarla ilgilenen "yukarıdan aşağıya" bir okul gelişimi görüşünün yaygınlaşmasına neden olmuştur. Öte yandan sonuç odaklı bir gelişim anlayışı ile meşgul olmak, daha fazla hesap verebilirlik, ölçünleştirme ve işbaşarımını artırma çabaları okullar üzerindeki baskıyı artırmıştır. Bununla birlikte Harris (2013) okullara gelişim için daha fazla baskı uygulamanın olumlu sonuçlar verme olasılığının düşük olduğu konusunda giderek artan bir kabul olduğunu, okulların kendi özel koşullarına ve gelişimsel ihtiyaçlarına uygun iyileştirme stratejilerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Balcı'ya (2014) göre de değişim ve gelişme dıştan zorlamayla değil okulun içeriden değişmesine bağlıdır.

Diğer yandan okulun gelişimi ve belirlenmiş amaçlara ulaşması, olumlu bir örgüt iklimini gerektirir. Ancak olumlu bir okul ikliminde gelişim ve öğrenmeye önem verilir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Okuların etkililiği ve gelişimi konusunda kuşkusuz öğretmenler kilit bir öneme sahiptir. Öğretmenler, bu gelişim sürecinin ve etkililik arayışının bir parçası olacaklarsa, gelişim sürecine etkin olarak katılmaları gerekir (Carter 1998). Okul düzeyinde bir amaç belirlenip hedeflerin ortaya konulmasıyla, öğretmenlerin sorgulamaksızın bu hedefler için çalışmasını beklemek gerçekçi bir yaklaşım değildir. Örgütsel hedeflere bağlılık aynı zamanda işgörenle örgütün psikolojik bir sözleşmesi olarak düşünülebilir (Sezgin, 2006). Bu bakımdan örgütün iklimi ve kültürü son derece önemlidir. Öğretmenlerin kendilerini öğrenme topluluğunun bir parçası olarak görebilmeleri için okul ikliminin olumlu olması gerekmektedir (Öğdem, 2015).

Sonuç olarak Little'ın (1993) da belirttiği gibi; en umut verici mesleki gelişim biçimleri öğretmenleri yalnızca sınıfta öğretim uzmanları olarak değil aynı zamanda daha geniş bir öğrenme topluluğun üretken ve sorumlu üyeleri olarak gören, öğretmenleri gerçek sorunlar ve meraklar çerçevesinde arayışa yönelten, politika ve uygulama süreçlerine katan yaklaşımlardır.

Bu gerekçelerle öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri bağımsız ve bireysel bir çaba olarak ele alınamaz. Günümüzde hizmet içi eğitim bir bütün olarak eğitimde daha iyiyi

arama ve gelişme sürecinin parçası olarak sürdürülen ortak bir çaba olarak görülmelidir. Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde dönüşüm politikalarının temel felsefesi bu birlikte öğrenme ve gelişme çabası üzerinden ele alınmalıdır.

Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği, Genel Amaçları ve Yararları

Genel olarak, işin gerçekleştirilmesi için sahip olunması gereken özellikler ile işgörenin sahip olduğu yeterlikler arasındaki uyumsuzluklar, hizmet içi eğitim etkinliklerinin gereğini ortaya koymaktadır (Taymaz, 1992). Bilgi çağındaki hızlı teknolojik gelişim ve bilginin yenilenme hızının gün geçtikçe artması bu uyumsuzluğu ve dolayısıyla hizmet içi eğitime duyulan gereksinimi artırmaktadır. Bunun yanı sıra kısa ve uzun dönemli değişimlerin gerektirdiği becerilere uyum sağlama konusundaki güçlük, işgörenlerden beklentilerin değişmesi, çeşitli sektörlerde ürün ve hizmetlerde niteliğin artırılması için oluşan piyasa baskısı gibi olgular hizmet içi eğitimleri zorunlu kılan başlıca nedenler olarak değerlendirilebilir (Sheal, 1992; Akt. Aydın, 2014). Bu nedenlere hizmet öncesinde edinilen bilgi ve becerilerin iş için yetersiz kalabilmesi, bazı bilgi ve becerilerin yalnızca işbaşında öğrenilebilecek nitelikte olması, işgörenlerin kariyer hedeflerinin olması gibi etmenler de eklenebilir (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009).

Hizmet içi eğitim rastgele ve birbirinden bağımsız süreçlerden oluşan bir etkinlik olarak görülmemektedir. Niçin hizmet içi eğitim yapılacağı, sonucunda nelerin elde edilmek istendiği açıkça tanımlanmalıdır (Aydın, 2014). Bu ise hizmet içi eğitimin önceden belirlenmiş bir amaç ya da amaçlar çerçevesinde sistematik olarak gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Genel olarak hizmet içi eğitimlerde amaçlar, ilgili örgütün amaç ve önceliklerine uygun olacak biçimde, bir sistem bütünlüğü içerisinde, tutarlı olarak temel gereksinmeleri karşılamak üzere belirlenir (Taymaz, 1992).

Küçükahmet'e (1992) göre hizmet içi eğitimlerin temelde üç amacı vardır. Bunlar; işgörenlerin eğitim gereksinimini gidermek, ilgililere işgörenini tanıma olanağı vermek ve işgörenin kurumuna bağlılığını artırmaktır. Hizmet içi eğitimin en önemli amacı işgörenlerin sürekli gelişimidir. Genel olarak işgörene daha fazla bilgi verilerek sorumluluklarını daha iyi anlayacağı böylelikle işgörenin niteliğinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda hizmet içi eğitim uygulamalarıyla eğitim sisteminde ve sistem içerisindeki işgörenlerin bilgi, beceri ve davranışlarında olumlu yönde değişimi hızlandırmak amaçlanmaktadır (Jacops, 2012).

Örgüt açısından ele alınacak olursa; hizmet içi eğitimin temel amacının, işgörenin örgüt tarafından istenilen ölçünlere (standartlara) uygunluğunu sağlamak olduğu söylenebilir (Can vd., 2009). Bir başka deyişle söz konusu hizmet içi eğitimlerin işgörenlerin işlerinden duyduğu tatmini, verimliliklerini ve nihai olarak da örgütlerin başarısını yükseltmeyi amaçladığı belirtilebilir (Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2012). Örgütlerin amaçlarına ulaşmaları etkili ve verimli olmaları durumunda olanaklıdır. Söz konusu etkililik ise ancak işgörenin ve bir bütün olarak örgütün, sahip olduğu bilgiyi sürekli olarak güncellemesi ve yenilemesiyle olabilir (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009). Bu nedenle günümüzde tüm örgütler hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemek durumundadır. Her şeyin büyük bir hızla değiştiği günümüzde yalnızca meslek öncesi süreçte iyi yetişmiş bir işgören kadrosuna sahip olmak örgütsel amaçların sürekli olarak gerçekleştirilebilmesi için yeterli değildir. Hızlı değişime uyum için işgörenin hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerekir (Özdemir, 2010).

Özetle hizmet içi eğitimlerin amaçları bireyler ve örgütler için çok çeşitli olabilmekle birlikte bunlardan bazıları şunlardır (Aydın, 2014; Aytaç, 2000; Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009; Taymaz, 1992):

1. Örgütte üretilen mal ya da hizmetin niteliğini ve niceliğini artırmak,
2. İşgörenler arasında iletişim, işbirliği ve eşgüdümü güçlendirmek,
3. İşgörenlerin güven duygusunu geliştirmek ve gönülgücünü (moralini) yükseltmek, işgörenleri güdülemek,
4. İşgören hareketliliğini önlemek ya da azaltmak, örgütte yer değiştirme ve yükselme olanağı sağlamak,
5. İşgörenin iş başarımını gözden geçirmek, becerilerini belirleyebilmek,
6. Tüm işgörenlerin uyumunu sağlamak,
7. İşin gerektirdiği temel mesleki becerileri kazandırmak ve bu konudaki eğitim açığını gidermek,
8. Bilim, teknoloji, ekonomi ve iş yaşamında ortaya çıkan gelişim ve yeniliklere uyum sağlamak,
9. Öğrenme ve gelişime açık nitelikli işgörenleri örgüte çekmek, örgütü bu tür işgörenler için daha çekici bir konuma taşımak,
10. Örgütte bir öğrenme kültürü oluşturmak.

Söz konusu amaçlar elbette eğitim örgütleri için de büyük oranda geçerlidir. Bu bağlamda en genel amaç eğitimin niteliğinin artmasıdır. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri nitelikli eğitime ulaşmada oldukça önemlidir (Banda, 2014). Dolayısıyla

öğretmenlerin hizmet içi eğitimi eğitim sistemi için de büyük bir öneme sahiptir. Bilginin sürekli yenilendiği, sosyolojik dönüşümün oldukça hızlı olduğu günümüzde öğretmenlerin yalnızca hizmet öncesine almış oldukları eğitim ile mesleki yaşantılarında başarılı olmaları mümkün değildir. Öğretmenlerin meslek içerisinde ortaya çıkan gereksinimlerinin giderilmesi için gerekli desteğin sunulması öğretmenlerin başarısına katkı sağlamaktadır (Buldu, 2014). Bu çerçevede öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerde temel amacın öğretmenlerin gelişimini sürekli kılmak ve verilen eğitimin niteliğini yükseltmek olduğu belirtilebilir.

Örgütlerde hizmet içi eğitimin yararları ise örgütsel ve bireysel olarak iki grup altında ele alınabilir. Gerek örgütsel gerek bireysel olarak pek çok amacı gerçekleştirmek için yapılan hizmet içi eğitimlerin yararları da bu amaçlarla doğrudan ilişkilidir. Öte yandan hizmet içi eğitimler örgütlerde işgörenlere iş ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçladığından bir tür mesleki eğitim özelliği gösterir. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerden beklenen yararlar mesleki eğitimlerden beklenen yararlarla benzer olduğu görülmektedir. Bu çerçevede hizmet içi eğitimlerin örgütsel açıdan yararlarından bazıları şunlardır: Rekabet gücü, verimlilik, nitelik ve kazanç artar, gelişmelere uyum kolaylaşır, iş kazaları ve meslek hastalıkları azaltılır, iletişim ve işbirliği artar, disiplin sorunları azalır, işgören şikayetleri ve işten ayrılmalar azalır, örgütün toplumda saygınlığı artar. Birey açısından yararlarından bazıları ise şunlardır: Güven, huzur ve iş doyumu artar, niteliklerini artırır ve yeni beceriler kazanır, iş başarısı artar, yakınmaları azalır, yeniliklere uyumu kolaylaşır, kariyerini geliştirme olanağı bulur (Busralıoğlu ve Taymaz 1989; Akt. Taymaz 1992).

Bu yararlar genel olarak dikkate alındığında; örgütsel yararların işin etkili ve verimli gerçekleştirilmesi esası çerçevesinde oluştuğu, bireysel yararların ise manevi doyum ve benlik bütünlüğüne destek sağlamanın yanında kariyer ve istihdam koşulları konusunda da önemli olduğu görülmektedir.

Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri

Farklı örgüt türleri için çok farklı hizmet içi eğitim süreçleri söz konusu olabildiğinden, bazı benzerlikler olsa da her örgüt için geçerli olan bir ilkeler dizininden bahsedilemez (Tortop vd., 2012). Bu nedenle alanyazında da söz konusu ilkelerin farklı biçimde ele alınmış olduğu görülmektedir. Bu konuda birkaç görüşe yer vermek

gerekirse; Selimoğlu ve Biçen Yılmaz'a göre (2009) bu ilkeler; süreklilik, kapsamlılık, isteklilik, katılma, uygunluk ve özendirici ortam olarak sıralanabilir.

Buna göre hizmet içi eğitimde temel ilkelerden biri eğitimde sürekliliktir. Hizmet içi eğitim bir kez verildikten sonra işgörenlerin meslek yaşamına ilişkin gelişim gereksiniminin karşılanmış olduğu düşünülemez. İşgörenler işe başladıkları andan başlayarak ve işten ayrılıncaya kadar mesleğine ilişkin her türlü değişim ve ilerlemelerden haberdar olmak ve bunlardan geri kalmamak için sürekli olarak eğitim almalıdır (Peker, 2010). Dolayısıyla işgörenin ya da örgütlerin yenilikleri izlemesi ve değişime ayak uydurabilmesi için söz konusu etkinliklerin sürekliliği önemlidir.

Belirtilen diğer ilkelerden kapsamlılık, hizmet içi eğitimlerin örgütteki işgörenlerin tamamının kendi özelliklerine uygun olarak kapsamına alacak biçimde düzenlenmesi; katılım, hizmet içi eğitim gereksiniminin belirlenmesinden programların uygulanması ve değerlendirmesine kadar olan tüm aşamalarda işgörenlerin de sürece katılması; isteklilik, işgörenlerin bu eğitimlere yönelik gönüllülük ve özveri göstermesi; uygunluk, düzenlenen eğitimlerin işgörenlerin ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra bireysel özelliklerine de uygun olması; özendirici, bireylerin eğitimlere katılmalarının desteklendiği ve özendirildiği bir iş ortamını belirtmektedir. İşletme yöneticileri işgörenleri eğitimlere gönüllü olarak katılmaya özendirici ortam hazırlamalıdırlar. Eğitim gören kişilerin bu konuda uygun araçlar ve yöntemlerle desteklenmeleri gerekir. Bu destek öğrenme düzeyini artıracak ve kişide istenilen doğrultuda davranış değişikliği sağlamak konusunda daha etkili olacaktır (Tortop vd., 2012). Hizmet içi eğitimlerin sonunda işlerini daha iyi yapabildiklerini ve bir üst unvana yükselme olanağının artığını gören işgörenler eğitim alma konsunda daha istekli olabilmektedir (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009).

Aytaç (2000) ise hizmet içi eğitimin ilkelerini şöyle sıralamıştır.

1. İşyerlerinde teknik yetkinliğin geliştirilmesi anlayışına katkı sağlanması,
1. Hizmet içi eğitimlerin, yaşam boyu öğrenme ve kişinin kendisini geliştirmesi anlayışlarıyla bütünleştirilmesi,
2. İşgörenlerin belirli aralıklarla hizmet içi eğitim almaları,
3. Hizmet içi eğitim, verimlilik ve meslekte yükselme ilişkisinin kurulması,
4. Hizmet içi eğitimlerle birlikte ücret ve yükselme dengesinin kurulmasını için gerekli hukuki düzenlemelerin gerçekleşirilmesi,
5. İşgörenlerin çalıştıkları alanlar ile aldıkları hizmet içi eğitimlerin uyumlu olmasının sağlanması,

6. Hizmet içi eğitim etkinliklerinde sürekliliğin sağlanması,
7. Örgütteki her amirin, kendisine bağlı çalışan işgörenin yetiştirilmesinden sorumlu olması,
8. Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi,
9. Hizmet içi eğitimlerden yararlanmada bütün işgörenlere fırsat sunulması ve adil bir sistemin oluşturulması,
10. Hizmet içi eğitimlerde maliyet etkililik dengesinin sağlanması esastır.

Bu çerçevede Aytaç'ın (2000) ortaya koyduğu ilkeler hizmet içi eğitimde etkililik, verimlilik, süreklilik, adalet ve özlük ile ilişkilendirme biçiminde özetlenebilir. Bunlar genel olarak bütün örgütlerde ve meslek gruplarında büyük oranda geçerli olan temel ilkeler olarak ele alınmaktadır. Bu bakımdan öğretmenler için gerçekleştirilecek hizmet içi eğitimlerde de geçerli olmaktadır. Ancak yine de temel ilkeler eğitim örgütleri ve öğretmenler için özelleştirilecek olursa şöyle sıralanabilir (Osamwonyi, 2016):

1. Hizmet içi programları, okul ve toplumun gereksinimlerinden kaynaklanmaktadır,
2. Tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinimi vardır,
3. Uygun yönetici, hizmet içi eğitimleri ve mesleki gelişimi hızlandırmanın etkili bir yoludur,
4. Eğitim niteliğini artırmak, hizmet içi eğitimin doğrudan ve uzun vadeli hedefidir,
5. Hizmet içi eğitim, öğretim programlarının sürekli olarak yeniden incelenmesi ve gözden geçirilmesini sağlar. Ek olarak, öğretmenleri yetkinlik, başarı ve güvenlik yoluyla kendini gerçekleştirmeye özendirir,
6. Yöneticiler, öğretmenlerin hizmete yönelik isteklerini artıracak bir ortam yaratmalıdır,
7. Hizmet içi eğitim, alanındaki araştırma ve ilerlemelere ayak uydurmayı sağlamalıdır,
8. Hizmet içi eğitim programları katılımcı biçimde, işgörenlerle birlikte planlandığında ve uygulandığında en etkilidir.

Bu bağlamda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde temel amacın öğrencilere verilen eğitimin niteliğinin artırılması olduğu belirtilebilir. Diğer yandan öğretmenin alanında yetkinleşmesi ve gelişmelere ayak uydurabilmesi de temel bir amaç olarak ele alınabilir. Hizmet içi eğitimler buna uygun bir yöneticinin bulunması ve işgörenlerin katılımıyla planlanıp uygulanması durumunda daha etkili olabilmektedir.

Aydın'a (2011) göre ise öğretmenlere yönelik nitelikli bir hizmet içi eğitim sürecinde şu ilkelere dikkat edilmelidir:

1. Eğitim olanakları tek seferlik değil sürekli olarak sağlanmalıdır.
2. Öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayacak sınıf içi uygulamalara odaklanılmalıdır.
3. Öğretmenlerin günlük öğretim çalışmalarıyla ilgili konulara öncelik verilmelidir.
4. Öğretmenler arasında bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasına yönelik bir kültür geliştirilmelidir.
5. Sorun çözme tekniklerinin öğertilmesi için gerekli destek sunulmalıdır.
6. Örnek olay gibi uygulamaların incelenmesine dayalı yöntemler kullanılmalıdır.

Bu ilkeler incelendiğinde süreklilik, işbirliği ve somut uygulamalar çerçevesinde biçimlendirilmiş bir hizmet içi eğitim anlayışının ağırlık kazandığı görülmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin büyük bölümü kamu kesiminde çalışmaktadır. Bu bakımından kamu bürokrasisi içerisindeki yapılanma ve ilgili hukuki düzenlemeler öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimleri biçimlendiren en önemli kaynaklar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda en temel kaynak 657 sayılı Devlet Memurları Kanunudur. Kanunun "Devlet memurlarının yetiştirilmesi" başlıklı yedinci kısmında hizmet içi eğitime ilişkin çeşitli düzenlemeler yer almaktadır. Bu kısım içerisinde yer alan "Kurumların memurlarını hizmet içinde yetiştirme esasları" başlıklı 214. maddede; "Devlet memurlarının yetişmelerini sağlamak, verimliliğini artırmak ve daha ileriki görevlere hazırlamak amacıyla uygulanacak hizmet içi eğitim, Devlet Personel Başkanlığı tarafından ilgili kurumlarla birlikte hazırlanacak yönetmelikler dahilinde yürütülür." denilmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin de içerisinde bulunduğu tüm kamu görevlilerine ilişkin hizmet içi eğitimlere yönelik çeşitli düzenlemeleri içeren "Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı" öğretmenlerin hizmet içi eğitimi konusundaki temel dayanaklardan birisini oluşturmaktadır. Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı'nın "Devlet Memurlarının Yetiştirilmelerinde Kurumlarca Göz Önünde Bulundurulacak İlkeler ve Usuller" başlıklı ikinci kısmında hizmet içi eğitime yönelik temel ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler şunlardır: (Resmi Gazete, 1983)

1. Hizmet öncesi öğretim ve eğitim veren yükseköğretim kurumlan, mesleki ve teknik okular ile bu nitelikteki kursların ders programlan, ülke ve kamu hizmetlerinin Başbakanlıkça tespit edilecek ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenir.

2. Personelin bir plan dâhilinde hizmet içi eğitimden geçirilmeleri esastır.
3. Personelin hizmet içi eğitimi kamu kurum ve kuruluşların ihtiyaçları ile kalkınma plan ve programlarında öngörülen hedeflere göre gerçekleştirilir.
4. Personele, hizmet içi eğitimde kurum ve kuruluşu ile ilgili genel bilgi ve hizmetlerin yerine getirilmesinde yararlı olacak bilgi ve teknikler verilir, beceri ve davranışlar kazandırılır.
5. Hizmet içi eğitim kariyerlerin geliştirilmesine yardım eder.
6. Kamu kurum ve kuruluşları, hizmet içi eğitimi eğitimin sürekliliği esasına göre yürütürler.
7. Kamu kurum ve kuruluşları, hizmet içi eğitim faaliyetlerini, bu planda yer alan ilkeler ve esaslar çerçevesinde önceden tespit edecekleri hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak suretiyle, kendi yönetmelikleri çerçevesinde yıllık eğitim programlarına uygun olarak düzenler, yürütürler ve değerlendirirler.
8. Personele hizmet içi eğitimde çalıştıkları kamu kurum ve kuruluşlarının Teşkilat, Personel ve Malzeme kadrolarında belirtilen görev yerlerine göre yeni teknikler de göz önünde tutulmak suretiyle bu görevlerin yerine getirilmesi için gereken niteliklerin kazandırılması esastır.
9. Kamu kurum ve kuruluşları, personeline, görevlerinin gerektirdiği bilgi, tecrübe ve becerileri kazandırmak üzere işbaşında uygulamalı eğitim de verebilirler.
10. Kamu kurum ve kuruluşları, belli dallarda kendi okullarında yapmakta oldukları öğretim ve eğitimi sadece kendi eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla değil, bu alanda diğer kamu kurum ve kuruluşlarını da göz önünde bulundurmak suretiyle yaparlar. Yukarıda belirtilen eğitim kurumlarının kapasiteleri kamu hizmetlerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenir.
11. Kamu kurum ve kuruluşlarında hizmet içi eğitime tabi tutulan personel eğitimde kazandırılan niteliklere ve eğitime gönderilme amacına uygun görevlerde istihdam edilirler.

Bu ilkeler genel olarak değerlendirilecek olursa gereksinim belirlemede özellikle örgütsel gereksinimlerin öncelendiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte hizmet içi eğitimde planlılık, süreklilik, kariyer ve istihdam ile ilişkilendirme, iş dışında ve işbaşında eğitim gibi temel yaklaşımların da ilkeler arasında yer aldığı görülmektedir.

Hizmet İçi Eğitimin Türleri

Hizmet içi eğitimler pek çok amaçla gerçekleştirilebilmektedir. Bu bakımdan çok çeşitli hizmet içi eğitim türlerinden söz edilebilir. Temel olarak hizmet içi eğitimler uygulama zamanına, uygulama yerine, uygulama evrelerine ve genel amaçlarına göre gruplandırılabilmektedir.

Uygulama Zamanına Göre Hizmet İçi Eğitim Türleri

Hizmet içi eğitimler uygulama zamanı açısından geniş ölçüde işbaşında ve iş dışında eğitim olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. İşgörenin işinden ayrı kalmaksızın almış olduğu hizmet içi eğitim işbaşında eğitim, işgörenin örgüt içerisinde veya örgüt dışında iş süreci dışında almış olduğu eğitim ise iş dışında eğitim olarak tanımlanabilir (Demirtaş, 2010).

İş başında yapılan eğitimlerde işgörenlere iş ortamında gerekli olan bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarının kazandırılması amaçlanır. Bu eğitimler kolay uygulanabilir olmasının yanında ek alanlar gerektirmediğinden, etkili ve ekonomiktir. Ayrıca öğrenilen bilgilerin kalıcılığı da yüksektir. Bununla birlikte üretim sürecinin aksaması, iş güvenliği açısından bazı sorunların doğabilmesi ya da işgörenler arasındaki ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilmesi gibi çeşitli tehlikeler ortaya çıkabilmektedir (Taymaz, 1992). İş başında gerçekleşen eğitimlere; gözetimci nezaretinde eğitim, staj yoluyla eğitim, yetki devri yoluyla eğitim gibi örnekler verilebilir (Öztürk ve Sancak, 2007).

İş dışı hizmet içi eğitim işletme içinde veya dışında olsa da iş akışı dışında yapılan eğitimlerdir. İş dışı eğitimler çoğunlukla kuramsal nitelikli eğitimlerdir. Bunlar çoğunlukla genel ilke ve kuralların planlı olarak sunulduğu verildiği eğitimlerdir (Sabuncuoğlu, 2008). İş dışında yapılan eğitimlerde amaç genellikle işgörenlere inceleme ve tartışma yapabilme ortamı yaratarak hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktır. Bu eğitimlerde işgörenler günlük işlerin baskısından çıkarılarak daha farklı ve eğitim için uygun ortamlarda yetiştirilir (Ersan, 1988; Akt. Taymaz, 1992). İş dışı eğitimler çok çeşitli olabilmekle birlikte uygulamada en yaygın kullanılanları; kurslar, seminerler ve konferanslardır (Sabuncuoğlu, 2008).

Uygulama Yerine Göre Hizmet İçi Eğitim Türleri

Hizmet içi eğitimler, uygulama yerine göre örgüt içinde ve örgüt dışında yapılanlar olarak ikiye ayrılabilir. Örgüt içinde yapılan hizmet içi eğitimler; genellikle örgütün sorunlarının ele alındığı hizmet içi eğitimlerin bu sorunlara çözüm üretebilmek amacıyla hazırlandığı fiziki olarak örgütün içinde olmasına karşın iş akışı dışında düzenlenen eğitimlerdir. Bu eğitim yaklaşımı çerçevesinde örgütün sorunları konusunda en çok bilgi sahibi kişilerin örgütün üyeleri olması nedeniyle, bu tür eğitimler örgütsel sorunları çözme konusunda önemli katkılar sağlamaktadır (Bilgin, Akay, Koyuncu ve

Haşar, 2007). Örgüt içerisinde yapılan eğitimler dışarıda yapılan eğitimlere göre ek ulaşım ve fiziki olanaklar gerektirmediğinden daha ekonomik olabilmektedir.

Örgüt dışında yapılacak hizmet içi eğitim etkinliklerinde örgüt içindekilerin tersine farklı örgütlerden gelen işgörenlerin de olduğu çeşitli, katılımcı yapısının olabilmesi farklı bilgi, beceri ve deneyimlerin karşılıklı olarak paylaşılabilmesini ve işgörenlerin ufkunun genişlemesini sağlayabilir (Tutum, 1979; Peker, 2010). Ayrıca, örgüt dışında düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarında işgörenler çoğunlukla günlük işleri ile ilgilenmek zorunda kalmayacaklarından derinlemesine düşünmek, tartışmak kendilerini geliştirmek için daha fazla olanak bulabilmekte -özellikle kuramsal çerçeveli eğitimlerde- örgüt içi çalışmalara göre daha verimli olabilmektedir (Bilgin vd., 2007).

Uygulama Evrelerine ve Genel Amaçlarına Göre Hizmet İçi Eğitim Türleri

Hizmet içi eğitim programları uygulama evrelerine ve genel amaçlarına göre; işe alıştırma eğitimi (oryantasyon), temel eğitim, geliştirme, tamamlama ve yükseltme eğitimi biçiminde sınıflandırılabilir.

İşe Alıştırma Eğitimi. İşe alıştırma eğitimi, örgüte yeni katılan işgörenlere, örgüt ve örgütün politikaları, işler ve bunlarla ilgili görevler ile çalışma arkadaşlarını tanıtmak amacıyla düzenlenen eğitimdir. Alanyazında bu öğrenme sürecine "hoş geldin eğitimi" ya da "örgütsel sosyalizasyon" adı da verilmektedir. Bu süreç işgörenlerin devam eden iş yaşantıları için son derece önemlidir (Şimşek ve Öge, 2004). Bu programlara giriş, ön tanıtma, alıştırma, hazırlayıcı, eşik ya da yönlendirme de denilebilmektedir (Taymaz, 1992). İşe alıştırma eğitimi hem bir eğitim türü hemde insan kaynakları yönetimi işlevlerinden biri olarak büyük öneme sahiptir (Aydın, 2011). Uygulanan işe alıştırma eğitimi, işgörenlerin örgüte ve işe uyum süresini kısaltarak verimliliğin artmasını sağlamaktadır (Tiyek, 2014). Kişi alanında ne kadar deneyimli de olsa o örgüt kişi için yenidir. Örgütün kimliği, değerleri, fiziksel yapısı ve iş akışına kadar pek çok bilgiyi en kısa sürede edinmesi önemlidir. İşe başlatma ve uyum eğitimleri işgörenlerin örgüte kısa sürede uyumu ve yeni değerler katmalarına olanak sağlar (Fındıkçı, 2012).

Temel Eğitim. Bir yerde işe yeni başlayan işgörenlere iş için gerekli olan temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen eğitimlere genel olarak

temel eğitim denilmektedir. Bu eğitimlere; hazırlık, uyarlama, işe yöneltme, stajyerlik ya da adaylık eğitimi de denilebilir. Birçok işletmede temel eğitim programları işe alıştırma eğitimi ile bir arada uygulanabilmektedir (Taymaz, 1992; Aydın, 2014). Bu eğitimlerle işe yönelik olarak kişinin kendisinden beklentiler de açık biçimde ortaya konulur. Bu eğitimler bir gün ya da birkaç ay sürebilir (Fındıkçı, 2012).

Öğretmenler için ele alındığında; bu eğitimler tüm öğretmenlere çalışmalarını doğru yapabilmeleri için gereksinim duyacakları becerilerin kazandırılmasını sağlayabilir. Öte yandan aynı temel eğitimi tüm öğretmenlere vermek, bir ülkedeki tüm okul öğretmenlerinin ortak nitelikler kazanmasına ve eğitimin niteliğinin yükselmesine olanak sağlayabilir (Musset 2010).

Geliştirme Eğitimi. İşgörenlerin kendi alanlarına ilişkin yenilik ve gelişmelerden haberdar olmaları ve bu gelişmelere uyum sağlamak amacıyla yeteneklerini geliştirmeleri için temel bir gerekliliktir. Geliştirme eğitimleri bu gereksinimleri gidermek amacıyla uygulanır. Bu bağlamda bilginin bu kadar hızla değiştiği günümüzde hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin belirli aralıklarla eğitim alması bir zorunluluktur (Yıldırım, Kurşun ve Göktaş, 2015). Bu tür programlara yenileme ya da tazeleme eğitimleri gibi isimler de verilebilmektedir.

Tamamlama Eğitimi. Örgütlerde görevi değişecek işgörenlerin yeni görevlerinde gereksinim duyacağı yeterlikleri kazandırmaya yönelik eğitimlerdir. Bu eğitimler kadro unvanının yükseltilmesiyle ilişkili olmayıp yatay yönde görev değişikliğiyle bağlantılıdır (Taymaz, 1992; Aydın, 2014).

Yükseltme Eğitimi. Örgütlerde kadrolama ve işgörenlerin yükseltmeye yönelik gereksinimini karşılamak amacıyla gerçekleştirilen programlardır (Taymaz, 1992). Örgüt yapısı içerisindeki sıradizinsel (hiyerarşik) kademeler ve görevler için her zaman dışarıdan işgören bulunamamakta ya da tercih edilmemektedir. Bu kapsamda örgüt içerisinde üst kademelere hazırlanacak işgörenler için eğitimler düzenlenebilmektedir. Bu eğitimlerde amaç üst kademelere yükselmesi planlanan işgörenlerin üstelenecekleri yeni görev ve sorumluluklara yönelik bilgi ve becerileri edinmeleridir (Bilgin vd., 2007).

Özel Alan Eğitimi. İşgörenleri özel nitelikteki hizmetler konusunda yetkinleştirmek amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerdir (Taymaz, 1992). Bu eğitimler çok çeşitli olabilir. Günümüzde, başta yazılım ve teknolojilerin kullanımı, iş güvenliği, yabancı dil gibi eğitimlerin sıklıkla uygulandığı görülebilmektedir.

Alanyazında yapılan bu sınıflandırmalar dikkate alındığında işgörenin işe başlangıcından emekliliğine kadar çok farklı biçimlerde ve farklı amaçlarla hizmet içi eğitimlerin düzenlenebildiği görülmektedir. Amaçlar ve uygulama süreçlerindeki bu çeşitlilik hizmet içi eğitimler için tek ve en doğru bir yol ya da uygulama biçimi olmadığına işaret etmektedir. Bu bağlamda genel olarak bir hizmet içi eğitim modeli ortaya konulmak istendiğinde söz konusu çeşitlilik dikkate alınmalı ve durumsallık göz ardı edilmemeli, uygulamaların amaçlar çerçevesinde zenginleştirilmesine olanak sağlanmalıdır.

Güncel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımları ve Uygulamaları

Bu başlık altında güncel hizmet içi eğitim yaklaşımları ve uygulamaları içerisinden okul temelli mesleki gelişim, mesleki öğrenme toplulukları, mentörlük ve e-mentörlük, koçluk, ders imecesi (lesson study) ve eylem araştırması (action research), iş gölgeleme (Job shadowing) ve iş değiştirmeye (job swap) yer verilmiştir.

Okul Temelli Mesleki Gelişim

Merkezi bir anlayışla yukarıdan aşağı doğru ve bilginin aktarımına dayalı olan tek seferlik hizmet içi eğitim etkinlikleri, kalabalık gruplarla sadece belli süre içinde birçok iddialı hedefe ulaşmayı amaçladığından en başından itibaren güçlüklerle yüzleşmek durumundandır (Uysal, 2012). Dünya çapında, dar bir biçimde yukarıdan aşağıya sunulan bu geleneksel ve merkeziyetçi hizmet içi eğitim yaklaşımının etkililiğine ilişkin kuşkular yeni hizmet içi eğitim kavramlarının ve biçimlerinin gelişimine yol açmıştır (Avalos, 1998). Darling-Hammond, Hyler ve Gardner'e (2017) göre hizmet içi eğitim süreçlerinin öğretmenlerin gereksinimlerine dayalı olarak aşağıdan yukarıya doğru yürütülmesi, merkeziyetçi yaklaşımlardan daha anlamlıdır. Yendol-Hoppey ve Dana'ya (2010) göre öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları pek çok yönüyle iş ile bütünleşmiş olmalıdır. Alan bilgisine odaklanan, öğretmenlere uygulamalı olarak katılımcı biçimde öğrenme olanakları sunan ve okulun günlük yaşamıyla bütünleşmiş mesleki gelişim etkinlikleri

amaca ulaşma konusunda daha etkilidir (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon's, 2001).

Bu nedenle hizmet içi eğitimler gerçek öğretim süreçleri içinde ve somut uygulamalarla ele alınmalıdır. Bu ise çoğunlukla okul temelinde bir gelişim anlayışıyla ilişkilidir. Okullar aynı zamanda öğretmenlerin öğrenmesi için de değerli yerlerdir. Bu nedenle okul, öğretmen gelişimi programlarının merkezinde olmalıdır (Musset, 2010).

Tonbul'a (2006) göre işbaşında hizmet içi eğitim yaklaşımlarında öğretmenlerin sorunları belirleme ve bu sorunlar karşısında kendi çözüm yaklaşımlarını geliştirmeleri için etkin biçimde sürece katılmaları hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmasında oldukça önemlidir. Bu bakımdan okul temelli hizmet içi eğitim uygulamalarında, içerik ve işleyiş okuldaki eğitimciler tarafından belirlendiğinden bu yaklaşımlar hedeflere ulaşmada daha etkilidir (Bümen, Alev, Çakar, Ural ve Acar, 2012).

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri genellikle okul reformu ve okul geliştirmede önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü öğrencilerin başarısı ve öğrenme yaşantıları üzerinde etkili öğretmenlerin büyük bir rolü bulunmaktadır. Bununla birlikte olgun bir sistem içerisinde destek yapılarının bulunduğu yüksek nitelikli okullardaki öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişme süreçleri de bundan olumu yönde etkilenmektedir (Opfer ve Pedder, 2011). Bu nedenle mesleki gelişim hem bireysel hem de okul düzeyinde değişimi desteklemelidir (Darling-Hammond vd., 2017).

Bu anlayış çerçevesinde geleneksel olarak okul bağlamının dışında sürdürülen hizmet içi eğitim yaklaşımı terkedilmekte, öğretmenlerin okullardaki mesleki gelişimi ile eğitim öğretimin niteliğini artırmak için gerçekleştirilen çalışmalara öncelik verilmektedir (Ingvarson, Meiers ve Beavis, 2005). 1980'li yıllardan itibaren ABD, Kanada, Birleşik Krallık ve Avustralya gibi gelişmiş ülkelerde öğretmenlerin hizmet içi eğitimi kademeli olarak okul binalarına taşınarak önemli bir değişime uğramıştır. Hizmet içi eğitimlerin okul dışındaki örgütlerden okul temelli yaklaşıma geçişi, okuldaki uygulamalar açısından öğretmenin mesleki yetkinliğini artırmayı, öğretim ve öğrenim süreçlerinde ve okul yapılanmasında okul reformunu desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede okul temelli mesleki gelişim yaklaşımları öğretmenlerin hizmet içi eğitimiyle ilgili olduğu kadar okulun yeniden yapılanması çalışmalarının da bir parçası olarak kabul edilmektedir (Yogev, 1997).

Okul temelli hizmet içi eğitim uygulamaları, okul gelişimini hedefleyen diğer yaklaşımlar ile de oldukça yakından ilişkilidir ve özellikle okulda insan kaynaklarının gelişimine önemli katkılar sunmakta, okullarda demokratik ve katılımcı bir kültürün

oluşmasını desteklemektedir. Öğretmenlerin birlikte ve birbirinden öğrenmesine katkılar sunarak okulda sürdürülen eğitimin niteliğinin yükselmesini sağlamaktadır (MEB, 2010b). Okul temelli yaklaşımlar, mesleki gelişimi bireysel bir seçenek olarak değil, okul genelinde gelişim olarak ele almaktadır. Mesleki gelişim bu durumlarda öğretmenlerin bireysel olarak ilerlemesi ile daha az ilişkilidir, çünkü hedefler bireysel olarak belirlenmiş öğrenme peşinde koşmak yerine yeniliklerin uygulanmasına yöneliktir (OECD, 1998).

Bu çerçevede okul temelli mesleki gelişim yaklaşımının yaygınlaşması, Türkiye'de farklı özelliklere sahip ve çok farklı olanaklar içerisinde olan eğitim kurumlarında kendi koşullarına uygun olarak eğitim öğretimde niteliğin artırılmasına hizmet edebilir. Bu nedenle Türkiye için geliştirilecek bir model önerisinde söz konusu yaklaşımın göz ardı edilmemesi gerekir.

Mesleki Öğrenme Toplulukları

Uluslararası çalışmalar eğitim reformlarında başarının öğretmenlerin bireysel ve topluluk olarak kapasitesine ve öğrencilerin öğrenimini desteklemek üzere okulun sahip olduğu kapasiteye bağlı olduğunu göstermektedir. Mesleki öğrenme toplulukları bu kapasitenin bütüncül ve sürekli olarak gelişimi için umut vadeden bir yaklaşım olarak görülmekte ve bu nedenle, birçok ülkede gündeme gelmektedir (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas 2006).

Bilgi çağı olarak adlandırılan ve değişimin giderek hızlandığı, karmaşıklaşan bir dünyada öğrenme yalnız başına bir eylem olarak kalmaya devam edemez. Öğrencilerin öğrenimini geliştirmenin en iyi yollarını bularak değişimin sorumluluğunu üstlenmek için öğretmen ve yöneticilerin birlikte çalışması ve öğrenmesi gerekir (Stoll, vd., 2006). Kişi yalnız öğrendiğinde yeni bilgi ve fikirlere tek yönlü bir ulaşım söz konuyken başkalarıyla etkileşim içinde öğrenme gerçekleştiğinde birden fazla bilgi ve uzmanlık kaynağına erişim söz konusu olur. Bu işbirliği öğrenme deneyiminin bir parçası olarak yeni kavramları genişletir ve çok yönlü olarak sınar. Dolayısıyla topluluk olarak gerçekleştirilen mesleki öğrenme daha zengin ve daha özendirici bir ortam sağlar (Morrissey, 2000).

Mesleki öğrenme toplulukları yaklaşımının, odağında öğrenme olan bu sistematik işbirliğinin kavramsallaştırılmasıyla ortaya çıktığı belirtilebilir. Hord'a (1997) göre mesleki öğrenme toplulukları konusunda alanyazında farklı tanımlamalarla karşılaşılabilmektedir. Bazı eğitimciler bunu hem materyal hem de insani topluluk

kaynaklarını kullanarak sınıf uygulamalarını topluma genişletmek olarak, bazıları ise öğretim programlarını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmek için paydaşların okul uygulamaları içerisine katılımı olarak görmektedir. Genel yaklaşım ise öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılıklı olarak öğrenmeye katılmasıdır. Okulu bir toplum olarak ele alan bu yaklaşımların temelinde, bütün öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak üzere öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların bir araya gelmesi anlayışı yer almaktadır. Öğrenme topluluklarının amacı, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini ve öğrencilerin özgür bir ortamda farklı öğrenme olanaklarına sahip olmalarını sağlamaktır (Öğdem, 2015).

DuFour'a (2004) göre bu yaklaşım üç temel fikir üzerine kurulabilir. Bunlar; öğrencilerin öğrenmesini sağlama, işbirliği ve sonuçlara odaklanmadır. Öğrencilerin öğrenmesini sağlama, öğrencilere yönelik öğretime değil öğrencilerin öğrenmesine yönelik vurguya işaret etmektedir. Bu anlayış çerçevesinde öğretimden çok öğrenmeye odaklanma okullar için köklü bir dönüşüm anlamına gelmektedir ve hiçbir öğrencinin geride kalmayacağı bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarını da beraberinde getirmektedir. Mesleki öğrenme topluluklarına kaynaklık eden ikinci temel fikir olan güçlü işbirliği, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları çözümlemek ve daha da iyileştirmek için birlikte çalıştıkları planlı ve yapılandırılmış bir süreçtir. Bu bağlamda mesleki öğrenme topluluğunu oluşturan eğitimciler, ortak öğrenme amaçlarına ulaşmak üzere birlikte çalışır, işbirlikçi bir kültürü desteklemek için yapılar oluştururlar. Öğretmenler bir takım biçiminde öğrencilerin öğrenme süreçlerine odaklı olarak birlikte planlama uygulama ve sonuçların değerlendirmesi için sürekli ve sistematik işbirliği gerçekleştirirler. Üçüncü temel fikir olan sonuçlara odaklanma bağlamında ise mesleki öğrenme toplulukları, sonuçlara göre etkililiklerini değerlendirir. Her öğrenme takımı, öğrenci başarısı düzeyini belirleme, düzeyi iyileştirmek için hedef belirleme, bu hedefe ulaşmak için birlikte çalışma ve ilerlemenin kanıtlarını sağlama gibi sürekli devam eden bir sürece katılır. Öğrenci başarısını iyileştirmek amacıyla birlikte çalışmak okuldaki herkesin olağan işi durumuna gelir (DuFour, 2004).

Stoll vd.,'ye (2006) göre mesleki öğrenme topluluklarının temel özellikleri şunlardır:

1. Paylaşılan değerler ve uzgörü (vizyon),
2. Toplu sorumluluk,
3. Yansıtıcı mesleki sorgulama,
4. İşbirliği,

5. Bireysel olduğu kadar topluluk olarak da öğrenmeye öncelik verme.

Birbirini bütünleyen bu beş madde dikkate alındığında bu toplulukların en belirgin özelliklerinin işbirliği ve birlikte sorumluluk üstlenme anlayışı olduğu görülmektedir. DuFour'a (2003) göre mesleki öğrenme topluluklarının etkin olduğu örgütlerdeki insanlar gerçekleştirmeleri gereken görevler hakkında belirli bir algıya ve bunlara ulaşmak için oluşturmaları gereken koşullara ilişkin ortak bir düşünceye sahiptir. Bu örgütlerdeki bireyler hem amaçlarına ulaşmak için gerçekleştirmeleri gereken uygulamalara hem de örgütlerdeki koşullara ilişkin sorgulama yapan işbirlikçi takımlarda birlikte çalışırlar. Bu örgütler bütünsel olarak, takımları sürekli iyileştirme döngüsüne katmak için tasarlanmıştır. Bu döngü yıllık bir olay değil, örgütteki insanlar için günlük olarak devam eden bir süreçtir. Öte yandan örgütlerin etkililiği, amaçlar veya gerçekleştirilen eylemler değil bunların sonuçlara göre değerlendirilir.

Morrissey'e (2000) göre profesyonel öğrenme toplulukları, herhangi bir yöntem değil bir çalışma biçimidir. Bu çalışma süreci içerisinde değişim için öğrenme gerekir ve öğrenmek de değişimi destekler. İşgörenler mesleki öğrenme toplulukları içinde çalışıp öğrendiğinde, sürekli iyileştirme yerleşik bir değer olur. Mesleki öğrenme toplulukları, işgörenlere öğretme ve öğrenme sürecine derinlemesine bakma ve işlerinde nasıl daha etkili olacaklarını öğrenme fırsatları sağlar.

Mesleki öğrenme topluluklarının gelişimi, öğretmenlerin bireysel gelişimlerinden öte işbirliğine dayalı olarak bütüncül bir gelişimi desteklediğinden, eğitimde niteliğin bir bütün olarak artırılmasına hizmet eder. Ayrıca merkeziyetçi anlayışı büyük ortadan kaldırarak öğretmenlere kendi gereksinimleri çerçevesinde katılımcı ve adil biçimde gelişimlerini sürdürmeleri konusunda alan yaratır. Bu yönde gerçekleştirilecek politikalar Türkiye'de hizmet içi eğitimler konusunda ortaya konulan pek çok sorunun aşılması adına önemli fırsatlar ortaya çıkarabilir.

Ders İmecesi

Öğretim sürecinin sistematik ve işbirliğine dayalı olarak incelenmesi ve öğretmenlerin öğretim sürecini birlikte gözlemleyerek gelişmeleri fikrine dayalı olan ders imecesi en basit biçimiyle; planlama, gözlem, yansıtma ve yeniden düzenleme döngüsü olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşım mesleki gelişimi sistematik bir süreç olarak sınıf uygulamalarıyla bütünleştirir (Sims ve Walsh, 2009).

Döngünün ilk basmağı olan planlama aşamasında ders imecesi var olan materyal ve hedef kazanımları incelemekle başlar. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin olduğu öncelikli konuları araştırır (Lewis, Perry ve Hurd, 2004). Ders imecesinin amacı ve konusu öğretim programları içeresinden belirlenir. Konu belirlendikten sonra öğrencilerin bu konu için ne tür ön bilgilere sahip olmaları gerektiği, öğretim programlarıyla ve diğer derslerle konunun nasıl bir ilişkisi olduğu, kazanımların nasıl ölçümlenebileceği, var olan durumda hangi kitap ve kaynaklarla ve hangi tekniklerle öğretimin gerçekleştirildiği gibi etmenler derinlemesine araştırılır (Takahashi ve Yoshida, 2004). Ardından öğretmenler belirtilen hedeflere ulaşmak için tasarlanmış bir "araştırma dersi" planlarlar. Bir öğretmen bu araştırma dersini verirken, diğerleri öğrencilerin öğrenmesi ve katılımı hakkında gözlemler yapar ve kanıt toplar. Daha sonra takım üyeleri neyin gözlemlendiğine ve amaçlanan hedeflere daha iyi ulaşmak için dersi nasıl gözden geçireceklerine odaklanarak bilgi alır (Sims ve Walsh, 2009). Dersin hemen ardından veriler çerçevesinde süreç çözümlenir, öğrencilerin öğrenme süreçlerine odaklanılarak öğretmenler arasında tartışılır. Bu sürecin sonunda grup üyeleri tüm ders imecesi sürecini en başından itibaren yansıtıcı biçimde tartışır ve son olarak süreç özetlenir (Takahashi ve Yoshida, 2004).

Ders imecesinin ana fikri, gereksinimler ortaya çıktıkça öğretmenlerin sürekli olarak öğretimlerini geliştirdikleri ve yeniden yönlendirdikleri üretken bir süreç içerisinde dinamik deneyime ve derin düşünmeye dayalı uygulamaları benimsemeye özendirmektir (Chokshi ve Fernandez, 2004). Okulun her düzeyde öğrenme topluluklarından oluşması gerektiği yaklaşımına bağlı olarak öğrenmeyi ön plana çıkaran ders imecesi, çocukların birlikte öğrendiği, öğretmenlerin öğrenmeyi modelleyen meslek uzmanları olarak saygı gördüğü bir ortam sağlar. Daha geniş uygulamalarda ana-babalar da eğitimin yeniden düzenlenmesine katılabilmektedir. Böylece işbirliğine dayalı geniş bir öğrenme topluluğu içerisinde öğretmenler arasındaki meslektaşlık anlayışı da pekişir (Saito, Murase, Tsukui ve Yeo, 2014).

Öğretmenler ders imecesi sırasında ortak bir araştırma teması geliştirdikçe, bir ders planını tartıştıkça, gözlemledikleri dersi ortaklaşa anlamlandırdıkça, aralarında işbirliği artar. Ders imecesi aynı zamanda öğretmenlerin; birbirlerinin güçlü yönlerini ve gereksinimlerini daha iyi anlamaları, kendilerini tüm öğrencilerin gelişimi için ortaya konulan çabanın parçası olarak görmeleri, okulda öğretim süreçlerinin sorumluluğunu hissetmeleri, okulun ve birbirlerinin yönlendirmelerine daha çok bağlı olmaları ve sorumlu hissetmeleri konusunda fırsatlar sunar. Aynı zamanda ders imecesi

öğretmenlerin içerik bilgisini; merak, öğrenci ve uygulama araştırmacısı olarak kişisel kimlik ve öğretimi geliştirme çabasını ve öğretimindeki değişikliklerin iyileştirmeler sağlayabileceğine yönelik inançlarını geliştirmeye katkı sağlar (Lewis, 2009).

Mentörlük ve E-Mentörlük

Eğitim öğretimin daha etkili bir biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlerin mesleki açıdan desteklenmeleri oldukça önemlidir. Dünyada yaygın olarak kullanılan destek yapılarından biri de mentörlüktür. Mentörlük (akıl hocalığı) kavramının ortaya çıkışı M.Ö. 1500'lü yıllardaki Yunan mitolojisine kadar uzanmaktadır. Yunan destanı Homeras'a göre Ithaca Kralı Odysseus, Truva savaşına gitmeden önce oğlu Telemachus'u koruması ve yetiştirmesi için güvenilirliği ile bilinen arkadaşı Mentor'a emanet etmiştir. Ithaca Kralı Odysseus savaştayken Mentor, Telemachus'u korumuş ve aynı zamanda ona öğretmenlik ve akıl hocalığı yapmıştır (Starcevich, 1997).

Günümüzde mentörlük, belirli bir meslekte kıdemli, gerekli bilgi ve donanıma sahip olanların daha çok mesleğe yeni başlayanlara yol göstermeleri olarak kabul edilen gelenekselleşmiş bir yaklaşımdır (Searby ve Tripses, 2012). Shea (1994), mentörlüğü düzey gözetilmeksizin bireyler arasındaki bilgi ve deneyimin paylaşılması olarak tanımlarken, Jacobi (1991), deneyimli bir kişiyle (mentör) daha az deneyime sahip olan kişinin (menti) arasında geliştirdikleri paylaşım sayesinde bilgeliğe ulaşma süreci olarak belirtmektedir. Buradaki ana hedef bireylerin gelişim hedeflerine uygun olarak bilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesini sağlamaktır (Crisp ve Cruz 2009). Eğitim öğretim açısından ele alındığında ise Aydın'a (2005) göre mentörlük öğretimin iyileştirilmesi amacıyla deneyimli bir eğitimcinin deneyimsiz olanlarla işbirliği içinde çalışmasıdır.

Son yıllarda eğitim alanyazınında mentörlük konusunda yapılan çalışmaların sayısı artmıştır. Özellikle eğitimde önemli başarılar elde eden ülkelerin öğretmen geliştirme politikaları incelendiğinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitiminde mentörlük uygulamalarının yaygın olduğu görülür (Yirci, 2009).

Mentörlük uygulamaları öğretmen ve yöneticilerin mesleki ve kişisel anlamda yaşadıkları sorunların çözümü için kullanılan etkili yöntemlerinden biridir (Kartal, Özdemir ve Yirci, 2017). Bununla birlikte stajyer öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunmakta, deneyim eksikliğini gidermekte ve özgüvenlerini artırmaktadır. Öğretmenlerin gelişiminde önemli rol oynayan mentörlük uygulamaları; sorunları çözme, sınıf yönetimi, stresle baş etme, kişisel gelişimi ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleme,

güven oluşturma, işbirlikçi yaklaşımları uygulama, uygun değer, tutum-davranış geliştirme ve yeni durumlara uyum sağlama, öz güveni artırma, yalnızlık hissini azaltma, öz değerlendirme gibi konuları içermektedir (Şahinoğlu ve Sağlam, 2019).

Mentörlük, yetişen ile yetiştirici arasında gözlem, danışma ve dönüt ile değerlendirme süreçlerini kapsayan etkileşime dayalı bir yaklaşımdır. İyi yürütülen mentörlük uygulaması, güçlü bir mesleki öğrenme kaynağıdır (Yarrow, Millwater, 1997). Mentörlük aynı zamanda her iki tarafın da birşeyler öğrendiği gizliliğin ve gönüllüğe dayanan bir ilişkidir (Kılıç ve Serin, 2017). Bu bakımdan eğitimde mentörlük uygulamaları, sadece mesleğe başlayan öğretmenler açısından düşünülmeyip kariyer basamakları yaklaşımı olarak ele alınmalıdır (Tomlinson, Hobson ve Malderez, 2010).

Mentörlük süreci yetişen öğretmenin mesleki kimliğini biçimlendirir, özgüvenlerini artırır, yeni beceriler kazanmasını sağlar (Griffin, 1999). Hizmet içi eğitimler ile mentörlük uygulamaları sürdürüldüğü takdirde akademik başarının artması, öğrenmede kalıcılığın sağlanması beklenir. Karşılıklı iletişime dayalı bir süreç olan mentörlük yetiştiricinin de gelişimine katkı sunmaktadır (Sezgin ve Koşar, 2014). Mentörler, meslektaşlarına yardımcı oldukları için mesleki anlamda doyuma ulaşır ve güdülenirler, kişisel becerilerini geliştirirler (Luna ve Cullen, 1995).

Yüz yüze gerçekleştirilen mentörlük uygulamalarının bir bölümünde; zaman sorunu, coğrafi uzaklık, beklentilerin karşılanamayışı, mentörlerin kendilerini yetersiz hissetmeleri ve az sayıda danışanın bulunması gibi etmenlerden dolayı istenilen verim elde edilemeyebilmektedir (Watson, 2006). Bu sorunların en aza indirilmesi için elektronik mentörlük (e-mentörlük) uygulaması ortaya çıkmıştır. Bazen tamamlayıcı mentörlük olarak da sürdürülen e-mentörlüğün son dönemde uygulama alanları artmıştır (Single ve Single, 2005). E-mentörlük uygulaması farklı isimlerle de anılmaktadır. Bunlardan bazıları; çevrim içi mentörlük, tele mentörlük, siber mentörlük veya sanal mentörlüktür (Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012). E-mentörlük zamandan ve yerden bağımsız olarak bilgi ve deneyim paylaşımını olanaklı kılmakta, yüz yüze etkileşime göre önyargısız ve daha kolay etkileşim kurulmasını sağlamaktadır. Yüz yüze mentörlüğe göre zaman bakımından daha esnek etkileşimin olması ve daha fazla kişiye ulaşılabilmesi e-mentörlüğü daha üstün kılabilmektedir (Akin ve Hilbun, 2007). Buna ek olarak e-mentörlüğün çevrim içi uygulamalarda bağımsız, güvenli ve gizlilik içerisinde yürütülebilmesi, yüz yüze yapılan mentörlüğe göre kimi zaman daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Ayrıca çevrim içi uygulamaların arşivlenmesi, mentörlükle ilgili yapılacak çözümlemeleri kolaylaştırmaktadır. Öte yandan Covid-19 salgını

sürecinde de görüldüğü gibi olağanüstü koşullarda ya da kriz durumlarında mentörlük sürecinin kesintisiz olarak devam edebilmesi konusunda da önemli üstünlükleri bulunmaktadır.

Mentörlük uygulamaları her ne kadar güncel yaklaşımlardan biri olarak görülse de Türk tarihi açısından oldukça eskilere dayanmaktadır (Bayraktar, 2016). Eski türklerde hükümdar çocuklarını yetiştirenler "ataman", Selçuklularda "atabey" Osmanlı İmparatorluğu'unda ise "lala" olarak isimlendirilmiştir (Akyüz, 2018). Hükümdar çocuklarının eğitilmesinden sorumlu olan bu kimseler aynı zamanda birer akıl hocasıdırlar. Selçuklularda başlamış olan ve günümzde mentorlukla ilişkilendirilebilecek bir diğer uygulama da ahiliktir. Ahilik Anadolu'da 13. yüzyılda kurulmuş olan esnaf ve sanaatkarlar birliği olarak tanımlanabilir. Ahilik bir yandan tek tek bireylerin mesleki ve ahlaki gelişimini, aileden millete ve tüm insanlığa uzanan bir barış ve uyum kültürünün yaygınlaşmasını amaçlayan bir kurum olmuştur (Çelik, Akçi ve Özdemir, 2018). Bu sistemde, meslekte deneyimli olan usta, çırağını yetiştirir, ona rehberlik edip yönlendirir. Bu yönüyle mentorun özelliklerini de içinde barındırdığı belirtilebilir. Aşama aşama çırağını yetiştiren usta, mentorun öğrencisini yetiştirmesi gibi hareket hareket etmektedir (Elbay, 2015).

Milli mücadele dönemi ve ardından Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile birlikte Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde bir eğitim seferberliği başlatılmıştır. Atatürk'ün bu çok yönlü seferberlik içerisinde kendisine ilişkin olarak öne çıkardığı özelliklerinden birisi de öğretmenliğidir. Bu konuda Atatürk'ün niteliklerine yönelik övgü dolu bir şiir yazan Behçet Kemal Çağlar'a "Benim asıl niteliğimi yazmamışsın. Benim asıl kişiliğim öğretmenliğimdir, ben milletimin öğretmeniyim" demesi (Akyüz, 2018) ve milli mücadele döneminden ömrünün sonuna kadar öğretmenlere yol göstermeyi bir görev olarak benimsemesi oldukça dikkat çekicidir. Atatürk 15.07.1921'de Maarif Kongresinden başlayarak süreç boyunca pek çok yerde; eğitimin amacı ve felsefesi, çağdaş eğitimin nitelikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler, aile çocuk ilişkileri, eğitim politikalarında istikrarın önemi, etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin önemi gibi bugün bile gündemde olan pek çok konuda öğretmenlere yönelik konuşmalar gerçekleştirmiştir (Akyüz, 2018). Bu anlamda Atatürk'ün genel olarak rehberlik ve yön gösterme görevi yürüttüğü belirtilebilir. Özellikle yoğun çabaların sonucunda 1 Kasım 1928'de "Yeni Türk Harfleri"nin kabul edilmesiyle halkın okuryazarlık düzeyinin artırılması amacıyla çok büyük bir seferberlik başlamış, bu kapsamda 24 Kasım 1928 de Atatürk kendisinin de çok önemsediği "Millet Mekteplerinin Başöğretmeni" unvanını

almıştır. Başöğretmen, ülke genelinde öğretmenlerin yetiştirilmesi için zaman zaman bizzat kendisi kara tahtanın başına geçmiştir.

Başöğretmenlik unvanı tarihsel süreç içerisinde Türk eğitim sisteminde mentorlukla özdeşleşmiştir. Bu bakımdan dikkat çekici bir örnek "gezici başöğretmenlik" uygulamasıdır. Gezici başöğretmenlik 1937 yılında 3238 sayılı Köy Eğitmenleri Kanunu ile düzenlenmiştir. Bu Kanunda nüfusu öğretmen gönderilmesine elverişli olmayan yerlerde eğitim öğretim işlerini yürütmek için köy eğitmenlerine görev verileceği, bu tür okulların bulunduğu köylerin birleştirilerek eğitim bölgelerinin oluşturulacağı, her bir bölgeye gezici başöğretmen ya da öğretmen atanacağı belirtilmiştir. 1942 yılında çıkarılan 4247 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanununa göre de; bu öğretmenlerin köy enstitülerinden mezun ve köylerde başarı göstermiş öğretmenlerden seçileceği belirtilmiştir. Kanunda gezici başöğretmenlerin kaza merkezlerinde görülecek işler bakımından kaza maarif memurluklarına; eğitmeni, öğretmeni ve köy halkını yetiştirmekle ilgili işler yönünden ise bölge ilköğretim müfettişliklerine bağlı olarak görev yapacakları bildirilmiştir. Bu dönemde gezici başöğretmenlerin bürokratik bir temsilciden öte birer öğretici, mesleki danışman, yardımcı ve destekleyici oldukları görülmektedir (Elmas ve Altınışık, 2018). Bu bağlamda gezici başöğretmenlerin kendi bölgelerindeki eğitmen ve öğretmenler için birer mentor oldukları söylenebilir.

Başöğretmenlik sıfatının günümüzde de öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasında kullanıldığı görülmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre adaylıktan sonra öğretmenlikte kariyer basamakları; öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olarak sıralanmaktadır. Günümüzde başöğretmenlerin ve uzman öğretmenlerin diğer aday öğretmen ve öğretmenlere mentörlük etme görevleri somut olarak hukuki düzenlemelerde yer almamakla birlikte tecrübeli olan bu öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni atanan aday öğretmenlere yönelik resmi olarak danışmanlık görevi yürütmektedir. Mentörlük adıyla anılmasa da benzer görev ve uygulamaların en yoğun olarak alan aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecidir. 17.04.2015 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde ayrıntılı düzenlemelerin yer aldığı adaylık sürecinde danışman öğretmenlere benzer biçimde görev yürüten diğer işgörenler; okul müdürleri ve müfettişlerdir. Tarihsel olarak gerek okul müdürleri, gerekse müfettişlerin özellikle kariyerinin başında olan öğretmenlere yalnızca denetim değil, rehberlik ve mentörlük yaptıkları bilinmektedir.

Müfettişler, yalnızca öğretmenlerin değil, okullarda gerçekleştirdikleri rehberlik ve denetim çalışmaları sürecinde eğitim yöneticilerinin de gelişim gereksinimleri doğrultusunda, mentörlük anlayışıyla yöneticilerle etkili bir iletişim ortamı oluşturabilir, cesaretlendirici ve destekleyici yönlendirmeler yapabilir, onların mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sunabilmektedirler (Bayraktar, 2016).

Koçluk

"Koç" kelimesi, Macaristan'da yüksek kaliteli at arabalarının yapıldığı bir köy olan "Kocs"tan gelmektedir. 19. yüzyılda, İngiliz üniversite öğrencileri bu kelimeyi öğrencileri bir anlamda ileriye taşıyan çok başarılı öğretim üyeleri için kullanmaya başladılar (Wilson, 2004). Öğretici ile öğrenen ilişkisine dayanan mentörlük (akıl hocalığı) ve koçluk birbiriyle karıştırılsa da esasında aralarında farklılıklar bulunmaktadır. Koçun amacı bireylerin yeteneklerini geliştirmek ve işbaşarımını artırmak iken, mentörlüğün amacı kariyer gelişimi sağlamaktır. Koçlukta bireylere özgür ve bağımsız bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılırken, mentörlükte kariyer ve bilgi birikiminin artırılması amaçlanmaktadır (Passmore 2007).

Koçluk farklı deneyim, beceri ve ilgilere sahip olan bireylerin gelişim sorumluluğu çerçevesinde bir araya geldiği, bireylerin tam ortaklık ve katkılarının sağlandığı güçlü bir işbirliği ve önderlik uygulamasıdır (Aydın, 2005). Koçluk, bireylerin nitelikli ve başarılı olmasında önemli rol oynayan bir gelişim yaklaşımıdır. Son yıllarda dünya genelinde ve ülkemizde önem kazanan koçluk eğitimleri sayesinde bireysel özellikler geliştirilebilmektedir (Karaman, 2018). Baltaş (2011), koçluğun iş yaşamındaki önemine değinerek işgörene, ilgili mesleğin entelektüel birikimini kazandırıp mesleki doyum sağlamak ve verimi artırmak amacıyla uygulanan öğrenme süreci olduğunu belirtmiştir. Koçluk etkin olarak uygulandığında işgörenlerin becerilerini ve iş başarımlarını geliştiren bir sistemdir (Aydın, 2014).

Son yıllarda koçluğun uygulama alanları genişlemiştir. Bunlardan biri ve belki de en önemlisi hizmet içi eğitimdir. Özellikle öğretmenlerin öğretmenlik bilgisi (pedagojik) yeterliklerini geliştirmek için meslektaş koçluğu uygulamaları ön plana çıkmıştır. Meslektaş koçluğu; öğretmenlerin birbirilerini gözlemleyip yardımcı ve destek olmalarını içeren bir süreçtir. Öğretmenlerin gelişimi ve sınıf içerisinde yapılan eğitsel uygulamalara uyum sağlaması istenilen hedefler arasındadır (Demir ve Doğanay, 2009). Koçluk uygulaması ile mesleğe yeni başlayan öğretmenler, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini

öğrenmekte/geliştirmekte, öğrencilere çeşitli yetenekler kazanmakta ve yeni stratejilerdeki hedefleri öğretebilmekte, sonuçları gözlemlemede güvenli bir ortam sağlayabilmektedir (Showers ve Joyce, 1996). Okullarda koçluk uygulamasının temel amaçları, öğretim uygulamalarının belirlenmesi, öğretmenin özerk düşünme yeteneğinin tetiklenmesi, okul kültürünün gelişimini destekleme, mesleki işbirliği ve iletişimi güçlendirme, öğretim becerilerinin uygulamasını paylaşma olarak sıralanabilir (Aydın, 2005).

Mesleki koçluğun yanında öğrenmeyi merkeze almak ve bilişsel farkındalık stratejilerinin uygulanmasında etkili bir yaklaşım ortaya koyabilmek için bilişsel koçluk ortaya çıkmıştır. Costa ve Garmston'un (2002) tanımladığı üzere bilişsel koçluk, kişilerin bilişsel farkındalığını ve bağımsız olarak öğrenme yeteneklerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Eylem Araştırması

Eğitim bilimlerindeki araştırmaların sayısı giderek artmakta, uygulamalı, nitel ve nicel yöntemlerin ağırlıkta olduğu çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Söz konusu eğitim araştırmaları; bilimsel kuramları sınayan, deneysel ve analitik ilişkileri ortaya koyan, eğitsel uygulamaları benimseyen disiplinler arası araştırmaları kapsamaktadır (Balcı 1997). Bunlardan biri olan eylem araştırması sosyal içerikli sorunların çözümünde oldukça etkili bir uygulamalı araştırma türüdür. Bu araştırmalar çerçevesinde; uzmanların yürütücülüğüyle, uygulayıcılar ve soruna taraf olanların da kalımıyla var olan durumun eleştirel olarak değerlendirilmesi yapılır ve bunun sonucunda durumu iyileştirmek üzere alınması gereken önlemler belirlenir (Karasar, 2016). Eylem araştırmalarının kuramsal gelişiminde öncü olan Lewin (1947; Akt. Aydın, 2005) bu yöntemin üç aşamalı sarmal bir süreç olduğunu belirtmektedir. Birinci aşama temel sorunların araştırılmasını da kapsayan planlama, ikinci aşama eyleme geçme, üçüncü aşama ise eylemin sonuçlarına ilişkin bulguların ortaya konulmasıdır.

Eylem araştırmaları gündelik yaşamdaki sorunlara somut ve etkili çözümler bulunabilmesi, az sayıdaki kişiden oluşan gruplar üzerinde uygulanabilmesi ve sorunları yaşayanın araştırmacı olabilmesi gibi nedenlerden dolayı öğretmenler ve diğer eğitim işgörenlerinin kullanabileceği bir araştırma yöntemidir (Beyhan, 2013). Eğitim alanında eylem araştırmaları eğitimcilerin eğitim öğretim sürecindeki uygulamalardan kaynaklanan sorunların giderilmesine yönelik olarak uyguladıkları bir yaklaşımdır.

Eylem araştırmaları okulda gelişimi desteklemek, öğretim programları ve öğretim konularında bilgi düzeyini artırmak ve eğitimin niteliğini geliştirmek üzere kuram ve uygulama arasındaki bağlantıyı kurarak, düşünceleri eyleme dönüştürmeye yardımcı olur (Aydın, 2005).

Bununla birlikte, eylem araştırması, doğrudan sınıf öğretimi ve öğrenimiyle ilgili olduğundan öğrencilerin öğrenmesi ve öğretmenlerin mesleki uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olmak için normal sınıf etkinlikleriyle bütünleştirilebilir. Ayrıca bu yaklaşım okullarda yöneticiler, öğrenciler ve velilere de okulun karmaşık yaşamının bir parçası olan önemli sorunların çoğunu çözme olanağı sağlar (Stringer, 2008).

İş Gölgeleme

İş gölgeleme (Job Shadowing) ya da diğer bir değişle çalışanları izleme kavramının çıkış noktası sosyal bilimler araştırmalarıdır (McDonald, 1995). Bazıları gölgelemenin kökenini araştırmalarında benzer bir yaklaşımı kullanan ve kızları okula giderken onları takip eden İtalyan sosyolog Marianella Sclavi'nin çalışması olarak görürken, bazıları ise bir müdürü iki yıl boyunca mümkün olduğunca onun yanında olmaya çalışarak takip eden, etnografik araştırmacı Harry F Wolcott'a dayandırır. Bununla birlikte bu yöntemin Henry Mintzberg tarafından tanımlanan biçimiyle yapılandırılmış gözlem çalışmalarıyla da oldukça yakın olduğu söylenebilir (Tulowitzki, 2019).

McDonald (1995) gölgelemeyi, araştırmacının bir işgöreni uzun süre boyunca yakından ettiği bir araştırma tekniği biçiminde tanımlanmaktadır. Buna göre araştırmacı, işgöreni iş gününe başladığı andan eve gidene kadar bir gölge gibi takip eder. Gölgeleme, tek bir günden bir aya kadar olan herhangi bir sürede ardışık veya ardışık olmayan günlerde yapılabilir. Gölgeleme dönemi boyunca, araştırmacı gölgelenen kişiye süreç ve amaçlara ilişkin sorular sorabilir, gerektiğinde notlar alır (McDonald, 1995).

Gölgeleme bir araştırma yaklaşımı olduğu kadar farklı iş ve görevlere yönelik farkındalığın artmasına olanak sağlayan bir uygulamadır. Bu anlamda gölgeleme, hem stajyerler ya da öğrenciler hem de uygulayıcılar için faydalı olabilecek bir kariyer keşif aracıdır (Cho ve Gao, 2009). Bu yönüyle gölgeleme, öğrencilerin iş günü boyunca yetkin bir işgörenin gölgesi olarak işi öğrendikleri bir iş deneyimi seçeneği olarak ele alınabilir. İş gölgeleme ile öğrenciler ilgilendiği bir alana ilişkin; çalışma ortamına, istihdam

edilebilirliğe, pratikte mesleki becerilere, mesleki eğitimin değerine ve potansiyel kariyer seçeneklerine ilk elden tanık olurlar (Paris, & Mason, 1995). İş gölgeleme özellikle öğrencilerin işe yerleştirilmesi öncesindeki çalışmalar anlamında uzun bir kullanım geçmişine sahiptir ve gençlerin iş dünyasından haberdar olmalarının bir yolu olarak kabul edilir (Mader, Mader & Alexander, 2017). Gölgeleme ile yalnızca kariyer farkındalığı oluşturmak değil, aynı zamanda öğrenci öğrenimini güçlendirmek de mümkündür. Neredeyse tüm çalışma sahalarında gölgeleme gerçekleştirilebilir (Reese, 2005).

Gölgeleme, bilimsel bir araştırma yöntemi ya da kariyer keşif uygulaması olarak kullanılabildiği gibi aynı zamanda bir mesleki gelişim aracı olarak da kullanılmaktadır (Tulowitzki, 2019). Eğitim bağlamında gölgeleme, çoğunlukla yeni veya olası bir işgörene bir kuruluşun çalışmasını tanıtmak için kullanılır. Bu yönüyle çoğunlukla bir stajyerin deneyimli bir işgörenin çalışmalarını belirli bir süre boyunca yakından gözlemlediği süreç olarak işlemektedir (Blake & Stalberg, 2009). Yeni başlayan bir işgören deneyimli işgörenleri izleyerek kendisinden beklenenlerin yanı sıra söz konusu işleri nasıl yapması gerektiğini de öğrenir (Aydın, 2014).

Gölgeleme öğretmen eğitimi programlarında da dünya çapında gittikçe yaygınlaşmaktadır. Uygulamada, gölgeleme stajyer öğretmenin görevlerin nasıl yapıldığını öğrenmek için deneyimli bir öğretmeni takip etmesi olarak belirtilebilir. Öğretmenlerin gelişimi anlamında gölgelemenin temel nitelikleri şöyledir (Debreli, 2019).

1. Yeni öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenleri etkinliklere katılmadan yakından takip edebildiği bir mesleki gelişim yöntemidir.
2. Deneyimli bir öğretmenin çalışmasında yer alan unsurları gözlemlemek ya da denetlemek için bir yoldur.
3. Değerlendirme olmaksızın var olan eğitim süreçlerinin nasıl ilerlediğine ilişkin nesnel kayıtlar ortaya koyan bir uygulamadır.
4. Öğretmen adayları için gözlemlerini derinlemesine anlayabilme, deneyimli öğretmenleri izleme ve onlara soru sorma olanağıdır.

Öğretmenleri gerçek sınıf ortamında gözlemlemek, öğretmen adaylarının bir sınıfta öğretme işinin neleri gerektirdiğine dair mesleki bilgilerini ve farkındalıklarını artırmanın bir yoludur (Erkmen, 2013). Bu bakımdan gölgeleme, öğretmen adaylarının uygulama bilgilerinde önemli bir gelişme sağlamaktadır (Debreli, 2019). Gölgeleme öğretmenler ile öğretmen adayları arasında yansıtıcı süreçlerde zengin bir iletişimin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Wilks & Ross, 2014). Bu nedenle deneyimli

öğretmenler için de kendi uygulamalarını gözden geçirme açısından önemli olanaklar sunmaktadır.

Gölgeleme, mesleki ve teknik eğitim alanındaki öğretmenlerin gelişimi için de çok uygun bir yöntem olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin ilgili iş kolundaki tecrübeli çalışanları izlemeleri özellikle güncel gelişmeleri takip etmek açısından önemli yararlar sağlayabilir. Bu türden uygulamalar işletmeler ve okullar arasında işbirliğine dayalı bir iletişim başlatabilir. Öğretmenlere işverenlerin ihtiyaçları hakkında fikir vererek bilgi ve becerilerini güncellemelerini sağlar. Öğretmenler iş ortamında başarılı olmak için gerekli güncel becerileri kavrayarak öğrencilere sunulan eğitimin niteliğinin gelişmesine katkıda bulunabilir (Reese, 2005).

İş Değiştirme

İş değiştirme (Job Swaps) aynı ya da benzer işleri yapan işgörenlerin farkı deneyimler ve beceriler kazanmaları amacıyla belirli bir süreliğine yer değiştirmeleridir (Aydın, 2014). İş değiştirme, bir çapraz eğitim yöntemi olarak kullanılabilirken, işgörenlerin diğer bölümlerin nasıl çalıştığına dair anlayışını artırmak ve örgütün farklı bölümleri arasında işbirliğini özendirmek amacıyla da kullanılabilir (https://www.shrm.org).

Uzun süreler aynı birimlerde aynı görevleri yapmak işgörenlerin bakış açılarını daraltabilir, iş doyumlarını azaltabilir ya da işgörenlerin yeniliklerden çekinerek yalnızca var olanla yetinmesine neden olabilir. İş değiştirme farklı birimlerin yapıları hakkındaki anlayışı genişletmek için bir fırsattır. İşgörenlerin diğer kısımlarda kullanılan çok çeşitli teknikleri keşfetmelerini sağlar. Bu nedenle değişiklik arayanlar ve var olan rollerine uygun olmadığını düşünler için iyileştirici bir uygulama olabilir (Ogirala, 2018).

İş değiştirme örgütlerin yanı sıra ister aynı alandan ister farklı alanlardan olsun işgörenler için de çeşitli yararlar sağlar. Bunlar; örgüt içi iletişimin ve takım çalışmasının gelişmesi, farklı deneyimlerin paylaşılması, işgörenlerin çok yönlü düşünebilme yetisinin gelişmesi ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesi olarak özetlenebilir (Aydın, 2014).

Ogirala'ya (2018) göre iş değiştirmenin yararları şunlardır:

1. Bilgi ve beceri transferi; sürekli görev yapılan alanlar dışında farklı birimlerde çalışmak, işgörenler ve birimler arasında bol miktarda bilgi ve beceri paylaşımına olanak sağlar. Bir birimde kullanılan daha iyi çalışma teknikleri ya da iyi örnekler farklı birimlerde de güvenle uygulanabilir.

2. Deneyimi artırma; iş değiştirme, terfi etmeden veya zorlu iş başvuru süreçleri sonucunda farklı bir birime kalıcı olarak geçmeden de işgörenlerin deneyimini artırmanın ve ufkunu genişletmenin kolay bir yoludur.
3. İşgören yedekleme; iş değiştirme ile işgörenlerin farklı birim ve görevleri tanıması sağlandığından, olası bir işgören eksikliğinde ilgili işlere yabancılık çekmeden uyum sağlayabilecek farklı işgörenler yetiştirilmiş olur.
4. İş ağının (network) gelişimi; örgüt içi ve dışı ağların geliştirilmesi işletme için faydalı bir politikadır. İş değiştirmeyle bilgi alışverişi yapmak, kişileri geliştirmek ve verimli çalışmak için iyi bir ortak zemin oluşturulabilir. Ayrıca farklı projeler için olası adayların belirlenmesi kolaylaşır.
5. Yaratıcılığın artırılması; sürekli aynı günlük düzen içinde çalışmak işgörenleri sıradanlaştırabilir. Bu sıradan düzenin dışına çıkıldığında işgörenlerden yenilikçi fikirler ortaya çıkabilir. İş değiştirmeyle işgörenlerin görevlerinin sınırlı kapsamının ötesinde düşünmeleri ve daha yenilikçi olmaları desteklenir.
6. Görev değişikliği; Örgüt içinde görevlerini değiştirmek isteyen çalışanlar bu uygulamadan yararlanabilir. Görev değişikliği kariyer açısından yükselmeye eşit olmasa da işgörenin ilgi ve yeteneklerine daha uygun bir alana yönelmesi durumunda kariyer geliştirme için olumlu bir etki ortaya çıkartır.
7. Bütünsel bakış açısı kazandırma; iş değiştirme süreci, çalışanların daha büyük resmi görmek için bakış açılarını genişletmelerine yardımcı olur. Bakış açısı daha geniş olduğunda, işgören kendi görev ve sorumluluklarını örgütsel hedeflerle daha kolay ilişkilendirir.
8. İşgörenlerin şikayetlerini azaltma; iş değiştirmeyle işgören farklı birimlerin ve farklı çalışanların durumlarını da nesnel olarak deneyimler. Daha geniş bir bakış açısı kazandığından kendi yaşadığı zorluklarla başa çıkma konusunda gerçekçi bir yaklaşım izler. Böylelikle işgörenler küçük sorunlara takılma eğilimi göstermezler ve sürekli şikayet etmekten kaçınırlar.

Tüm bu yararları düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi bağlamında da iş değiştirme uygulamalarının önemli katkılar sunabileceği düşünülebilir. Özellikle farklı okullar arasında gerçekleştirilecek uygulamalarla öğretmenlerin farklı iyi uygulamaları ilk elden deneyimlemeleri ve bu deneyimleri eğitimde niteliğinin gelişimi için kullanmaları söz konusu olabilir.

Günümüzde geleneksel hizmet içi eğitim anlayışının artık önemli ölçüde sorgulandığı ve büyük oranda dönüşüme uğramış olduğu belirtilebilir. Örnek olarak incelenen bu güncel yaklaşımlar bir arada ele alındığında söz konusu dönüşüme ilişkin genel bir fikir edinilebilmektedir. Bu bağlamda merkeziyetçi anlayışın yerini özellikle okul odaklı uygulamalara bıraktığı, bireysel olarak sürdürülen hizmet içi eğitim anlayışının öğretmenler ve diğer paydaşların işbirliğine dayanan ortak bir araştırma ve öğrenme çabasına dönüştüğü, tecrübe paylaşımının ağırlık kazandığı, hizmet içi eğitimlerde çok boyutlu, esnek, bütüncül ve sürekli bir yapının gün geçtikçe daha çok kabul gördüğü söylenebilir. Bu çerçevede Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi isteniyorsa bu büyük dönüşümün göz ardı edilmemesi gerektiği görülmektedir.

Bazı Ülkelerin Öğretmenlere Yönelik Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitim Süreçleri

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri konusunda güncel eğilimlerin ortaya konulabilmesi için ilgili alanyazının yanında çeşitli ülkelerdeki güncel uygulamaların da ele alınması önemlidir. Bu çerçevede bu başlık altında eğitim sistemlerindeki başarılarıyla dünyada öne çıkan ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda farklı uygulamalara sahip olan ülkelerden bazılarına yer verilmiştir. Bu kapsamda; İngiltere, Almanya, Fransa, Finlandiya, Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim süreçleri ve bu süreçlerle ilişkili olduğu değerlendirilen konulara değinilmiştir.

İngiltere'de Hizmet İçi Eğitim

Kuramsal olarak çeşitli farklılıkları içerse de (Day, 2002) İngiltere'de günümüzde hizmet içi eğitimin yerine kullanılan kavram "sürekli mesleki gelişim"dir (Webb, Vulliamy, Sarja, Hämäläinen ve Poikonen, 2009). Ülkede öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri; öğretmenlerin gelişim gereksinimlerini karşılamak ve mesleki uygulamalarını iyileştirmek için tasarlanmış örgün (formal) ve serbest (informal) etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler; okul geliştirme çalışmaları, koçluk, mentörlük, işbaşarımı yönetimi görüşmeleri bağlamında ortaya konulan bireysel destek, takım öğretimi, iyi uygulamaları paylaşma, ders gözlemi ve geribildirimi, lisansüstü eğitim ve

konferanslar gibi okul içi ve okul dışı çalışmaları içerecek biçimde sürekli mesleki gelişim anlayışıyla sürdürülmektedir (Eurydice, 2020a).

Ülkede öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları tarihsel olarak, öğretmen eğitimlerinin başlangıcına koşut biçimde 1850'li yıllara kadar götürülse de özellikle 1960'lardan sonra bu eğitimlerin önem kazandığı söylenebilir. Bu yıllarda özellikle yerel eğitim yönetimleri (LEAs) hizmet içi eğitim çalışmalarının odağında yer almış ayrıca çeşitli eğitim örgütlerine finansal destekler sağlanmıştır. Bununla birlikte 1970'li yıllarda önce BBC daha sonra da Open University'nin uzaktan hizmet içi eğitimler yoluyla bu alanda çalışmaları çeşitlendirmede önemli katkıları olduğu görülmektedir (Williams, 1991; Akt. Altun, 2011). 1980'lerden günümüze gelindiğinde ise ülkede eğitim alanında yaşanan gelişmeler çerçevesinde hizmet içi eğitimlere destek veren örgütlerin sayılarında ve bunlara yönelik finansal desteklerde önemli ölçüde artışlar görülmektedir.

İngiltere'de günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere çok sayıda örgüt bulunmaktadır. Bunların önemli bir bölümü kamu örgütü olmakla birlikte özel bazı örgütler de vardır. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik olarak; merkezi hükümet ve eğitimden sorumlu bakanlık, Öğretmen Yetiştirme Birimi (Teacher Training Agency/TTA), yerel eğitim yönetimleri (LEAs), okul yönetimleri, başöğretmenler ve gönüllü eğitim önderleri/öğretmenleri çeşitli düzeylerde sorumluluk üstlenmektedirler. Bunlara ek olarak; Okullar Konseyi, Öğretmenler Ulusal Sendikası, İngilizce Öğretimi Ulusal Birliği (NATE), Bilim Eğitimi Birliği ve Matematik Birliği ve Öğretmenler Sendikası gibi örgütler de hizmet içi eğitimler düzenlemektedir (Altun, 2011).

Bu ülkede ulusal olarak hizmet içi eğitim kurslarının yetkilendirilmesi ve tanınması sorumluluğu genel olarak Öğretmen Eğitim Birimi'ne verilmiştir. Örgüt, öğretmenlerin yetiştirilmesinden adaylık süreçlerine ve emekliliklerine kadar tüm aşamalarda mesleki gelişimin sürekliliğini sağlama ve bununla ilişkili bir kariyer gelişimi yapısını sürdürmeyi hedeflemektedir (Webb vd., 2009). Bununla birlikte günümüzde İngiltere'de okullar dışında yapılan hizmet içi eğitimlerin önemli bir bölümünün yerel eğitim yönetimlerince planlandığı ve bunların uygulamasının üniversite ve kolejlerde gerçekleştiği görülmektedir (Altun, 2011). Ayrıca İngiliz eğitim denetimi sisteminin temel direği olan OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) de temel amaçlarından biri olan, denetim yoluyla bütünsel olarak okulların ve

eğitimin niteliğini geliştirme (Güzel, Arslan ve Aktekin, 2020) çerçevesinde öğretmen eğitimlerini çeşitli yönlerden desteklemektedir.

İngiltere'de öğretmenlerin sürekli gelişimlerini sağlayabilmek üzere etkin bir işbaşarımı yönetimi sistemi uygulanmaktadır. Öğretmen olmak isteyenler öncelikle adaylık süreci benzeri bir yapılanmaya sahip olan "başlangıç öğretmen eğitimi"ne (TTA) alınmaktadır. Bu eğitimler oldukça yoğun mesleki uygulamaları içermektedir. Bu eğitimi sağlayan örgütler, ülkede okulların da denetiminden sorumlu olan OFSTED tarafından denetlenmektedir. Kraliyet müfettişlerince yapılan değerlendirmelerde süreci başarısız olarak yürüttüğü belirlenen örgütlerin durumları tehlikeye girmektedir. Başlangıç öğretmen eğitimlerini başarıyla tamamlayan adaylar "Nitelikli Öğretmen Statüsü (Qualified Teacher Status/QTS)" kazanırlar (Foster, 2019; Akt. Jerome ve Brook, 2019). Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) mesleki bir tanıma ve yetkilendirmedir (akreditasyon). Bu yetkiye sahip olmak, herhangi bir okula nitelikli bir öğretmen olarak atanmak için zorunludur. Bu tanıma ve yetkilendirmeye sahip öğretmenlerin, tüm öğretmenlerin bağlı oldukları "Öğretmenlik Ölçütleri"ni karşılaması gerekir. Bunlar, eğitimden sorumlu devlet bakanlığı tarafından belirlenir ve beklenen alt düzeyli uygulama düzeyini tanımlar (Eurydice, 2020a).

Ülkede öğretmenlerin karşılamak zorunda olduğu ölçütlere göre; öğretmenler öğrencilerinin eğitimini öncelikli kaygıları olarak görmek ve yaptıkları işler ile davranışlarında olanaklar ölçüsünde en yüksek niteliği elde etmekten sorumludur. Öğretmenlik için belirlenen ölçütler içerisinde mesleki gelişim konusunda da bir takım beklentiler ortaya konulmuştur. Hükümetin eğitim birimi (Department for Education/DfE) (2016) bu beklentileri de dikkate alarak öğretmenlerin temel sorumluluklarını şöyle belirtmektedir: Öğretmenler;

1. Öğretmen olarak bilgi ve becerilerini güncel tutmak ve kendi kendini eleştirmek,
2. Uygun mesleki gelişim yoluyla öğretimi geliştirmek, meslektaşlarının önerilerine ve geri bildirimlerine yanıt vermek için sorumluluk almak,
3. Öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve bunun öğretimi nasıl etkilediği konusunda bilgi ve anlayış göstermek,
4. İlgili dersler ve öğretim programları hakkında güvenli bilgiye sahip olmak,
5. Derslerin ve öğretim yaklaşımlarının etkililiğini sistematik olarak yansıtmak,
6. İlgili konu ve öğretim programlarının nasıl değerlendirileceğini bilmek ve anlamakla sorumludur.

Bu sorumluluklar dikkate alındığında öğretmenlerden etkin bir mesleki gelişim süreci içinde olmalarının beklendiği söylenebilir. Bu beklentiler çerçevesinde aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik temel politikaları ortaya koyan eğitim birimine (DfE) (2016) göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin ölçütler şunlardır:

1. Mesleki gelişim, öğrenci sonuçlarını iyileştirmeye ve değerlendirmeye odaklanmalıdır.
2. Mesleki gelişim somut kanıtlar ve uzman görüşleri ile desteklenmelidir.
3. Mesleki gelişim işbirliği ve uzman desteğini içermelidir.
4. Mesleki gelişim çalışmalarının sürekliliği sağlanmalı ve bunlar desteklenmelidir.
5. Okul yönetimi/önderleri mesleki gelişimi temel bir öncelik olarak görmelidir.

Ülkede öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarının yapısı ve bu yöndeki çabalar dikkate alındığında eğitim biriminin belirlemiş olduğu bu ölçütlerin ülkedeki sistemin genel çatısını oluşturduğu söylenebilir.

İngiltere'de belirlenen ölçütlere uygun olacak biçimde tüm öğretmenlerin mesleki gelişimlere katılması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Özellikle sözleşmelerinde belirtilen çalışma süreleri içerisinde öğretmenlere yönelik zorunlu hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenebilmektedir. Ayrıca eğitim öğretimin devam etmediği süreçte okulların sorumluluğuna bırakılmış ve hizmet içi eğitime ayrılması önerilen beş günlük bir zaman dilimi bulunmaktadır. Bu zaman genellikle mesleki gelişim çalışmalarına ayrılmaktadır. Bununla birlikte hizmet içi eğitim için hem çalışma saatleri içinde hem de dışında ayrılması gereken yasal bir asgari saat bulunmamaktadır (Eurydice, 2020a).

Genel olarak, İngiltere'de öğretmenler için düzenlenen temel etkinlikler; kurslar, atölyeler, konferanslar, seminerler; rehberlik, akran gözlemi ve koçluktur. Bu kapsamda ülkede öğretmenlerin en yaygın olarak gerçekleştirdiği mesleki gelişim etkinliklerinin; kurslara ve seminerlere katılım, gözlem ve koçluk olduğu görülmektedir (Palaguta, 2019). Deneyimsiz öğretmenler için mentorluk da gerçekleştirilmektedir. Ülkede mentor olacak öğretmenlerin ciddi eğitim programlarına katılmaları gerekmektedir (Aydın, 2011).

Ülkede öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin önemli bir kısmı aynı zamanda okul gelişimi çalışmalarıyla da ilgilidir. Yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin yarıdan fazlasının okul gelişim planlarında yer alan gereksinimlere ilişkin çalışmalara katıldıkları görülmekte olup bu durum ülkede okul gelişim planlarının ne derece önemli olduğunu

göstermektedir (Parmaksız ve Kısakürek, 2013). Bu bağlamda İngiltere'nin okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının en yoğun olduğu ülkelerden biri olduğu söylenebilir. Geleneksel olarak okul dışında planlanan ve uygulanan mesleki gelişim modellerinin başta maliyetinin yüksek oluşu, tüm öğretmenlerin erişimi ve gelişimin sürekliliğinin sağlanması gibi konularda çeşitli sınırlılıklarının bulunması gibi nedenlerde dikkate alındığında okul temelli mesleki gelişim çalışmalarına yönelimin arttığı belirtilebilir (Pedder ve Opfer, 2010).

Ancak yine de İngiltere'de öğretmenlerin mesleki gelişimin süreçlerinin okul düzeyinde sistem ve desteklerden yoksun olduğunu ya da çeşitli yetersizliklerinin bulunduğunu belirten araştırmacılar da bulunmaktadır (Day, 2002; Opfer ve Pedder, 2011; Sugrue ve Day, 2001). Bununla birlikte ülkede yüksek nitelikli okullardaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin okulun çeşitli olanaklarıyla ve yapısıyla yakından ilişkili olduğu; okul etmenleri ile mesleki gelişim ve öğrenme arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin bulunduğu (Opfer ve Pedder, 2011) ve bu yönde örnek uygulamalara sahip pek çok okulun bulunduğu görülmektedir.

Ülkede hizmet içi eğitimlerin finansmanı merkezi hükümet, yerel yönetimler ve okullar düzeyinde ele alınabilir. Genel olarak okulların planlamış oldukları mesleki gelişimin finansmanının okullara devredildiği görülmektedir. Okullar kendilerine sunulan bütçenin bir bölümünü hizmet içi eğitim çalışmalarına harcar. Okullar gereksinimlerine göre bütçelerinin ne kadarını hizmet içi eğitim çalışmalarına ayıracaklarına gelişim planlarını da göz önünde bulundurarak kendileri karar verirler. Bununla birlikte ülkede öğretmenlerin mesleki gelişim planları çerçevesinde katılacakları eğitimlerin maliyetlerinin azaltılmasına katkı sağlayıcı çeşitli destek yapıları da bulunmaktadır (Eurydice, 2013).

Almanya'da Hizmet İçi Eğitim

Almanya da hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen adaylarının stajyerliğiyle birlikte başladığı söylenebilir. Ülkede eğitimlerini tamamlayan adayların öğretmenliğe atanabilmeleri için tüm eyaletlerde yapılan Birinci Devlet Sınavını (I. Staatsexamen) geçmeleri zorunludur. Alan bilgisi sınavlarında başarılı olanlar, stajyer öğretmen olarak iki yıl sürmekte olan eğitimle başlar (Çınar ve Doğan, 2019). Staj süresi eyaletlere göre farklılıklar göstermektedir. Bununla birlikte genellikle; Temel Eğitim (3 ay), Alan Eğitimi (6 ay), Yoğun Eğitim Dönemi (12 ay) ve İkinci Devlet Sınavına Hazırlık Dönemi

(3 ay) olmak üzere çeşitli aşamalardan oluşur. Her stajyerin ile bir rehber öğretmen ilişkilendirilir. Bunun yanında okuldaki yönetici ve diğer öğretmenler de, stajyerlerin yetiştirilmesinde sorumluluk üstlenirler. Stajyerler, uygulama okullarında dersleri izler ve zaman zaman da ders vererek uygulamalarını tamamlarla (MEB, 2006a). Eğitimlerde başarılı bulunanlar, öğretmenlik mesleğine yönelik bilgileri içeren İkinci Devlet Sınavına (II. Staatsexamen) katılırlar. Bu aşamada da başarılı olanlar asil öğretmen olarak atanırlar (Çınar ve Doğan, 2019). İki yıllık staj süresince, hizmet öncesinde alınan eğitimle mesleğe başlangıç eğitimleri birbirini tamamlamaktadır. Bu aşamda yetiştirilme döneminde mesleki uygulama süresi de artırılmaktadır. Ayrıca bu başlangıç eğitiminde öğretmen yetiştiren yükseköğretim örgütlerinin de etkin olması sürecin niteliğini yükseltmektedir (Keçici, 2011).

Ülkede öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, merkezi, bölgesel ve yerel olarak farklı biçimlerde düzenlenmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinden sorumlu üst yapılanma genellikle eyaletlerin Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlıklarıdır. Eyalet ölçeğinde merkezi hizmet içi eğitimleri düzenlemek ve yetki sahası içerisinde genel eşgüdümü sağlamak için, tüm eyaletler, çoğunlukla Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlıklarına bağlı ve devlet tarafından işletilen hizmet içi eğitim enstitüleri kurmuşlardır. Bu enstitüler; Devlet Akademisi (Staatliche Akademie) veya Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi İçin Akademik Enstitü (Wissenschaftliches Institut Für Lehrerfortbildung) gibi çeşitli isimlere sahiptir (Eurydice, 2020b).

Yerel düzeydeki öğretmen eğitimleri ise genellikle eyaletten eyalete farklılıklar göstermektedir. Bununla birlikte alt düzey eğitimler genellikle okul yönetimlerince planlanmakta ve sürdürülebilmektedir. Son zamanlarda okul yöneticilerinin okul ölçeğinde eğitimler düzenlemesi uygulaması gittikçe yaygınlaşmaktadır (CIEB, 2014a). Okullar düzenledikleri eğitimler için hazırlık, uygulama ve sonraki aşamalarda değerlendirme konusunda, hizmet içi eğitim örgütlerinden, enstitülerden ve danışmanlardan yardım alabilmektedir. Eyalet içerisinde ve okullardaki hizmet içi eğitimler genellikle merkez enstitülerin eşgüdümü ve işbirliği içerisinde sunulur. Öte yandan bunların yanında kiliseler, kamuya açık olmayan örgütler ve dernekler gibi örgütler tarafından da hizmet içi eğitimler sunulabilmektedir. Bazı eyaletlerde bu organlar bakanlıklar veya denetim makamları tarafından yetkilendirilmektedir. Bununla birlikte yükseköğretim kurumları da öğretmenler için daha ileri ve tamamlayıcı çalışmalar ya da ileri düzeyde kurslar düzenleyebilmektedir (Eurydice, 2020b).

Almanya'da öğretmenler için mesleki gelişim genel olarak zorunlu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler de hangi hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmak istedikleri noktasında kararlar alabilirler (CIEB, 2014a). Genellikle zorunlu olmayan hizmet içi eğitim etkinlikleri, gönüllülüğe ve öğretmenin izin olanaklarına bağlı olarak gerçekleşir (MEB, 2006a). Öğretmenler bazı merkezi kurslar için bunları düzenleyecek enstitüye doğrudan başvuruda bulunabildiği gibi bazen yönetimsel sıradizin yoluyla başvurusunu ulaştırabilir. Öğretmenlerin belirlenmesine yönelik ölçütler arasında eğitim öğretim sürecine ilişkin görevlerini aksatmama koşulu da bulunabilmektedir. Bazı durumlarda okul yönetimi ya da okulda oluşturulmuş kurul hizmet içi eğitime gidecek öğretmenleri doğrudan belirleyebilmektedir (Eurydice, 2020b).

Almanya'da eğitimler genellikle, "Basamak Model" ya da "Şelale Modeli" ile uygulanır. Bu kapsamda eğiticiler merkezi hizmet içi eğitim örgütlerinde, güncel öğretim programları ve pedagojik yaklaşımlar üzerine eğitici eğitim alarak kendi bölgelerindeki öğretmenleri bu konularda eğitirler (OECD, 1998). Okulda düzenlenen hizmet içi eğitimler genellikle öğleden sonraları ve akşamları yapılır. Ancak, okul yılı başına yarım günden birkaç güne kadar süren tam gün kurslar da düzenlenmektedir. Bölgesel kurslar bir günlük bir oturum olabileceği gibi haftada bir veya birkaç tam gün ya da öğleden sonra ve akşam oturumları olarak da sunulabilmektedir. Merkezi hizmet içi eğitim kurslarının süreleri genellikle iki ile beş gün arasındadır. Hizmet içi eğitim kursları genellikle seminer biçiminde yapılır. Ayrıca çalışma grupları, konferanslar, çalışma gezileri ve uzaktan eğitimler gibi çeşitli yöntemler de kullanılabilmektedir (Eurydice, 2020b).

Almanya'da hizmet içi eğitimlere katılım için öğretmenlere doğrudan ve açık bir ek ödeme sağlanmaz. Genel olarak izin, terfi, yer değiştirmede öncelik gibi herhangi bir özendirici de uygulanmaz (Eurydice, 2013). Ancak, üst düzey görevlere (başöğretmenlik gibi) yapılan başvurularda hizmet içi eğitim kurslarına düzenli katılımın olumlu görülmesi nedeniyle dolaylı bir etkiye sahiptir. Söz konusu genel yapının istisnaları da bulunmaktadır. Örneğin Bayern'de öğretmenler düzenli olarak kişisel eğitim almakla yükümlü tutulmuşlardır. Bu yükümlülüğe uyulması, öğretmen başarı değerlendirmesinde bir ölçüt olarak alınmaktadır (Eurydice, 2020b).

Finlandiya'da Hizmet İçi Eğitim

Finlandiya'daki eğitim sistemi son yıllarda dünyanın farklı ülkelerinden araştırmacıların yoğun olarak dikkatini çekmektedir. Finlandiya'nın uluslararası

karşılaştırma sınavlarında sürekli olarak üst sıralarda yer alması ülkeyi bu alanda ilgi çekici kılmaktadır. Ülkenin eğitim alanındaki bu başarının nedenlerinden biri de öğretmenlerinin yüksek niteliğidir. Finlandiya'da öğretmenlik en saygın mesleklerden biri olup en başarılı öğrenciler tarafından tercih edilmektedir (Bilge ve Arslanargun 2018).

Bu ülkede öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitimleri düzenleyen genel bir hukuki düzenleme bulunmamakla birlikte, çeşitli toplu sözleşmelere göre yılda bir ile beş gün arasında hizmet içi eğitime katılmak zorunludur. Finlandiya'da hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım öğretmenlere maaş zamları veya görevde yükselme gibi resmi yararlar sağlamamaktadır (Eurydice, 2020c). Bununla birlikte belediyelerce yılda ortalama üç günlük eğitim desteği verilmesine karşın, araştırmalar öğretmenlerin yılda ortalama yedi gün ve daha üzerinde bir süre hizmet içi eğitime katıldığını göstermektedir (CIEB, 2014b). Genel olarak kendi mesleki gelişimlerinden sorumlu olan öğretmenler zorunlulukların ve dışsal özendiricilerin ötesinde yüksek içsel güdülenmişlikleriyle mesleki gelişimlerini sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerde gelişim konusunda olumlu tutumun iki temel kaynağı olduğu değerlendirilebilir. Bunlardan ilki meslek öncesinde yetiştirilmeleri, ikincisi ise mesleğini gerçekleştirirken yetki ve sorumluluk sahibi kılınmalarıdır.

Hizmet içi öğretmen eğitimine duyulan gereksinim kaçınılmazdır, ancak mesleki yeterliğin temeli ilk öğretmen eğitimi döneminde verilir (Kansanen, 2003). Bu anlayışla Finlandiya'da öğretmenlerin en az yüksek lisans derecesine sahip olması zorunlu tutulmuştur. Hizmet öncesinde alınan eğitim araştırma temelli olarak yapılandırılmıştır. Bu eğitimlerle birlikte öğretmenler konu alanlarına ilişkin uygulama okullarında geniş çaplı uygulamalar yapma olanağına sahip olmakta, alan bilgisi ve pedagojik çalışmaları araştırma temelli olarak öğrenmektedir. Araştırmaya dayalı öğretmen eğitiminin amacı, günlük ya da sezgisel kararlara ek olarak akılcı (rasyonel) ve kanıtlara dayalı eğitim kararları verebilmeyi ve günlük öğretimi araştırmaya dayalı bu düşünceyle sürdürebilmeyi sağlamaktır. Bu bağlamda bütün programların temel amacı, yetkin öğretmenler yetiştirmek ve öğretmenler için yaşam boyu öğretim kariyerlerini sağlamak için gerekli mesleki nitelikleri geliştirmektir (Kansanen, 2003). Öğretmen adayları bu anlayışla sürdürülen yüksek nitelikli bir eğitim sürecinin sonunda yüksek lisans tezi hazırlayarak mezun olurlar.

Finlandiya'da, öğretmenler yalnızca eğitim politikalarının uygulayıcısı değil, aynı zamanda eğitim hizmetlerinin başlatıcısı ve geliştiricisidir (Merey, Bulut, Akyürek ve

Görmez, 2019). Bu bakımdan kendilerine büyük ölçüde yetki ve sorumluluklar tanınmıştır. Örneğin Fin okullarında teftiş yapılmaz. Bu her öğretmenin kendini özgür ve sorumlu hissetmesini sağlar (Malaty, 2006). Finlandiya'da öğretmenlik en saygın mesleklerden biridir. Ülkede öğretmenler okulun politikaları, yönetim süreçleri ve bütçesi, derslerin içeriği, kitaplar ve uygulanacak ölçme-değerlendirme yöntemleri gibi çok çeşitli konularda karar alma süreçlerinde yer almakta olup geniş yetkilere sahiptir (Özoğlu, Gür ve Altınoğlu, 2013). Her öğretmen, Ulusal Eğitim Kurulu tarafından yayınlanan öğretim programını temel alarak kendi öğretim programını geliştirebilir. Ayrıca dersinde kullanacağı kitapları seçme özgürlüğüne sahiptir. Bütün bu özgürlükler her öğretmene meslekte etkin bir rol vererek, çalışmalarıyla yakından ilgilenmelerini sağlar ve deneyimlerini geliştirme fırsatı sunar (Malaty, 2006). Öğretmenlerin bu yetki ve sorumluluk anlayışı hizmet içi eğitimler açısından da geçerlidir. Öğretmenlerin kendilerine mesleki becerilerini ve uzmanlıklarını geliştirmeleri için daha fazla sorumluluk verilmiştir (Eurydice, 2020c). Bununla birlikte öğretmenlerin yüksek lisans derecesiyle üniversitelerden mezun olmaları ve araştırma kültürünü benimsemeleri hizmet içi eğitimlere ilgi göstermelerini sağlamaktadır (Aksoy ve Gözütok, 2014).

Finlandiya'da öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik olumlu tutumlara sahip, sürekli öğrenen ve kendilerini geliştiren bireyler olmaları (Bilge ve Arslanargun, 2018) nedeniyle hizmet içi eğitim sisteminin bütününe ilişkin bağlayıcı ve ayrıntılı düzenlemelere gerek duyulmadığı görülmektedir. Bu bakımdan genellikle işveren sözleşmeleriyle belirlenen 1-5 günlük zorunlu eğitimlerin dışında süreç çoğunlukla öğretmenlerin sorumluluğunda gelişmektedir.

Ülkede hizmet içi eğitimler çoğunlukla Ulusal Eğitim Konseyi, Öğretmen Eğitimi Kurumu, öğretmen dernekleri, yerel eğitim yetkilileri ve üniversitelerin eğitim fakülteleri, mesleki öğretmen eğitim kolejleri ve çeşitli özel örgütler tarafından sağlanmaktadır (Malaty, 2006; Aksoy ve Gözütok, 2014; Eurydice, 2020c). Her üniversitenin sürekli eğitim merkezi vardır ve her ilin bir yaz üniversitesi vardır. Ayrıca "Özgür (Free) Enstitüler" ve "Sivil (Civil) Enstitüler" de öğretmenler için hizmet içi eğitim sağlayabilir. Bunlar öğretmenler için hizmet içi eğitimleri de içerecek biçimde farklı eğitim türleri sunarlar (Malaty, 2006). Bütün öğretmenlerin katımlının planlandığı uzun süreli kurslar yoktur. Bununla birlikte öğretmenler gönüllü olarak, yaz üniversiteleri ile Açık Üniversite'de sunulan derslere katılabilmektedir (Kansanen, 2003).

Finlandiya da hizmet içi eğitimler sorumlu karar organları temelinde üç düzeyde sürdürülmektedir Bunlar: Öğretmenin kendisinin katılımı planladığı eğitimler, işveren

tarafından maliyeti üstlenilen eğitimler, eğitim politikası ve önceliklerle bağlantılı olan devlet tarafından maliyeti üstlenilen eğitimlerdir (Eurydice, 2020c).

Öğretmenlerin herhangi bir zorunluktan kaynaklanmayan kişisel çabalarıyla katıldığı eğitimlerin bir bölümü öğretmenlere ücretsiz olarak sunulmakta, bir bölümü ise ücretli olabilmektedir. Öğretmenin işvereni olan okullar ya da yerel yönetimler mesleki gelişimi desteklemek amacıyla bu eğitimlere yönelik maddi özendiriciler de sağlayabilmektedir. Öğretmenlere zorunlu olarak sunulan eğitimler ile okullar, yerel birimler ve merkezi yetkili organlarca sunulan eğitimler çoğunlukla ücretsizdir (Eurydice, 2020c).

Devlet öncelikle eğitim politikasının uygulanması için önemli olan ve amaçlarını destekleyen sürekli eğitimin finansmanından sorumludur. Bütçenin çoğu Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı ve Bölgesel Devlet İdari Ajansları tarafından aktarılmaktadır. Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile belediyeler; üniversiteler, politeknikler, özel örgütler, öğretmen eğitimi okulları ile eğitim alanında gerekli özel uzmanlığa sahip diğer örgütlere öğretmenlere eğitim sunmaları karşılığında ödeme yapabilmektedir. Devlet, eğitim politikalarıyla ilgili olarak sürekli eğitimi öncelikli biçimde finanse etmektedir. Yerel yönetimler de genellikle öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimleri devletin kendilerine sunduğu parasal destekler çerçevesinde düzenlemekte ve öğretmenlere bu konuda destekler sunmaktadır (Eurydice, 2020c). Hizmet içi eğitim çalışmaları öğretmenlerin çalıştığı okul tarafından da finanse edilebilmektedir (Eraslan, 2009). İşveren tarafından finanse edilen eğitimlerin çoğunlukla çalışma saatleri içinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Eurydice, 2020c).

Genel olarak öğretmenler eğitime katılma konusunda karar verme yetkisine sahip olmakla birlikte işveren niteliğindeki okullar ya da yerel yönetimler öğretmen sözleşmeleri çerçevesinde öğretmenleri tam zamanlı olarak eğitime yönlendirme hakkına da sahiptir. İşverenler ayrıca hangi eğitim programlarının ve eğitim biçimlerinin toplu sözleşmeye uygun olduğuna da karar verir (Eurydice, 2020c). Okul yöneticileri sözleşmeye uymayan ve hizmet içi eğitimlere katılmayan öğretmenlere yönelik yaptırım da uygulayabilir (Parmaksız ve Kısakürek, 2013).

Genel olarak oldukça yüksek niteliğe ve başarılı bir eğitim sistemine sahip olunmasına karşın Finlandiya'da da öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim sisteminin olanakları ve farklı seçenekleri hakkında tartışmalar sürmektedir. Her ne kadar yaşam boyu öğrenme herhangi bir öğretmenin çalışmasında günlük bir uygulama olsa da, öğretmenlerin çoğu, mesleki becerilerini özgürce geliştirmeye güdülenmiş durumda

olsalar da ülke genelinde düzenli bir hizmet içi sistemine gereksinim duyulmaktadır (Kansanen, 2003). Finlandiya'da eğitim politikasının önceliklerine odaklanan hizmet içi eğitim programları için başvuru sayısı, bu tür programları finanse etme kapasitesinden oldukça fazladır (Eurydice, 2020c). Bu çerçevede hizmet içi eğitime duyulan gereksinim ve istek yerel makamlar için büyük bir sorun olabilmekte, eğitimler için fon bulmak güçleşmektedir. Bu bakımdan bu soruna ulusal düzeyde bir çözüm üretilmesi gereği bulunmaktadır (Kansanen, 2003).

Finlandiya'da gerekli yetiştirme özellikle meslek öncesi süreçte gerçekleştirildiğinden öğretmenler için yapılandırılmış ve zorunlu bir adaylık süreci de bulunmamaktadır. Kariyerlerinin ilk yıllarında olan öğretmenlerle ilgili mesleki anlamda danışmanlık ve destek okulun yetkisinin sorumluluğunda olmakta ve yaygın olarak okullarda bu önlemler alınmaktadır (Eurydice, 2013). Öğretmen sendikaları ve dernekler de hizmet içi eğitimler düzenlemektedir (Gültekin ve İra, 2019). Buna karşın Niemi (2015) bu durumu öğretmen eğitiminin en zayıf noktası olarak görmektedir. Niemi (2015), Finlandiya'da göreve yeni başlayan öğretmenlerin eğitim sisteminin sayısız ve karmaşık koşullarıyla karşı karşıya olduğunu ve yüksek düzeyde hizmet öncesi eğitimine karşın, öğretmenlik kariyerlerine başlarken büyük bir desteğe gereksinim duyduğunu belirtmektedir.

Finlandiya'da öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik tartışma konusu olan bir diğer konu da öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim planı hazırlama zorunluğunun bulunmamasıdır. Her okul ya da yerel yönetim bu konuda kendi ölçünleri çerçevesinde politika izlemektedir. Bu durum ülke genelinde belirli bir niteliğin yakalanmasını güçleştirmektedir (Eurydice, 2013).

Finlandiya'da öğretmenlerin sınıflarında öğretimin niteliğinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar gerçekleşirmeleri ve bu araştırmaların sonucunda belirledikleri eksikliklerini gidermeleri beklenmektedir. Bilginin sürekli güncellendiği ve değişimin hz kazandığı günümüzde, öğretmenlerin etkin olarak birer araştırmacı sürekli kendilerini geliştirecek çalışmalar yapmak zorunda olduğu kabul edilmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin meslektaşlarından da destek almaları temel bir gerekliliktir (Niemi ve Nevgi, 2014). Buna karşın birkaç yıl öncesine kadar, Finlandiya'da hizmet içi eğitimler, öğretmenlere çoğunlukla eğitim öğretimin devam etmediği günlerde kısa kurslar şeklinde sunulmaktaydı. Bu tür kurslar belirli oranda devam etmekle birlikte artık bütünsel bir yaklaşım bulunmaktadır. Yeni eğilim, öğretmenleri tüm eğitim topluluğunun "geliştiricileri" olarak görmektir. Bu, öğretmenlerin okul projeleri tasarlamalarını ve aynı

zamanda okul gelişimiyle bağlantılı olan kendi mesleki gelişimlerini tasarlamalarını sağlamaktadır (Niemi, 2015).

Son yıllarda Finlandiya, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim süreçlerini daha etkili kılmak için çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Örneğin; Eğitim ve Kültür Bakanlığı, öğretmenler için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimin geliştirilmesini desteklemek amacıyla 2016 yılından itibaren Öğretmen Eğitimi Forumu atamıştır. Ayrıca bu konuda ulusal düzeyde gelişmeyi izlemek için, ulusal öğretmen veri toplama sürecini uygulamaya geçirmiştir (Eurydice, 2020c).

Fransa'da Hizmet İçi Eğitim

Son 30 yılda önemli reformların gerçekleştirildiği Fransız öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin temelleri 18. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Geleneksel olarak ilkokul öğretmeni ve ortaöğretim öğretmeni yetiştirme süreçlerinin farklı ölçütler çerçevesinde sürdürüldüğü ülkede ilkokul öğretmeni yetiştiren kolejler (Ecoles Normales d'Instituteurs et d'Institutrices) 1879'dan bu yana etkinlik göstermektedir. Bununla birlikte ortaöğretim öğretmenleri 20. yüzyılın ortalarına kadar herhangi bir mesleki eğitim almamış, uzun yıllar boyunca, üniversitedeki akademik hazırlık ve yüksek düzeyde konu bilgisi Fransız okullarında öğretmen olmak için yeterli görülmüştür. Her bölgede pedagojik merkezlerin (Centres Pédagogiques Régionaux, CPRs) oluşturulduğu 1952'de durum değişmiş, üç yıl süreli lisans bölümlerini bitiren adayların rekabetçi bir sınav ile işe alınması ve daha sonra, bir yıl boyunca, pedagojiye odaklanan eğitimlere katılması uygulaması getirilmiştir (Sacilotto-Vasylenko ve Fave-Bonnet, 2011).

1980'lerden sonra Fransa'da dönüşüm hızlanmış, öğretmen yetiştirmeye ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çok sayıda düzenleme gerçekleştirilmiştir. 1989 tarihli Uyum Yasası (Loi d'orientation) ile; öğretmenlikte, tüm kademelerdeki meslek öncesi, mesleğe hazırlık ve yetiştirme süreci ile meslek içindeki gelişim süreçlerinde tutarlı ve yüksek niteliklere odaklı bir yaklaşım oluşturmak amacıyla tek bir örgüt oluşturulmasına (Institut Universitaire de Formation des Maitres-IUFM) karar verilmiştir (Sacilotto-Vasylenko ve Fave-Bonnet, 2011).

Günümüzde ise ülkede Bologna sürecine uyum çerçevesinde öğretmenliğe kabul için en az yüksek lisans düzeyinde eğitim koşulu getirilmiştir (Birch, Balcon, Borodankova, Ducout ve Sekhri, 2015). Bu yeni reform ile lisans öğretiminden sonraki iki yıllık yetiştirme üniversitede gerçekleşmekte ve adaylar yüksek lisans derecesi

almaktadır. İki yıl boyunca öğrenciler rekabetçi bir sınava hazırlanmakta, bir tez yazmakta, önce gözlemci olarak okullarda bulunmakta ve daha sonra öğrencilerin sorumluluğuna hazır olarak yetişmektedir (Cosnefroy ve Buhot, 2013).

Fransız eğitim sistemindeki yapılanma, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin temel belirleyicisi durumundadır. Bu yapı kısaca özetlenecek olursa; ülkede merkeziyetçi bir devlet yapılanması söz konusu olmakla birlikte eğitim konusunda pek çok karar bölgesel olarak yapılanmış eğitim bölgeleri (Akademiler; Académies) tarafından alınabilmektedir. Ülkedeki akademi yapılanmaları yükseköğretim ve temel eğitim öğretimi de içerisine alan yerinden yönetim yapılanmasına tipik bir örnektir. Her akademinin başına bir rektör atanır. Rektör eğitim bakanına bağlıdır ve eğitim (akademi) bölgesinin en üst amiridir. Her rektör akademi içindeki pedagojik politikalardan sorumludur ve eğitim bölgesindeki öncelikleri Eğitim Bakanlığı tarafından tanımlanan "öğretmenlerin eğitim şartnamelerine" göre belirler ve planların buna göre hazırlanmasını sağlar. Ayrıca öğretmenliklerin başlangıç eğitimleri ile sürekli mesleki gelişim çalışmalarının ve tüm düzeylerdeki mesleki gelişim planlarının birbiriyle uyumlu bir bütün olması yönünde eşgüdümü sağlar (Eurydice, 2020d).

Bölgesel Eğitim Planları Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (IUFM) tarafından tasarlanır. Rektör, üniversiteler, okullar ve diğer bağlantılı örgütler tarafından uygulanacak planı onaylar. Fransız öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminde Öğretmen Eğitimi Enstitüsü'nün önemli bir görevi de araştırma geliştirmedir. Bu konuda Bakanlık yeni yapılanmada bu örgütlerin araştırma geliştirme görevlerini açıkça vurgulamakta, gerek meslek öncesinde gerekse hizmet içi eğitim süreçleriyle araştırma geliştirmeyle desteklenmiş eğitim stratejilerinin oluşturulmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Deane, 2003)

Akademilerde öğretmen yetiştirme konusunda sorumluluk sahibi bir diğer önemli örgüt DAFOR'dur (Délégation Académique à la Formation). DAFOR, rektör ile birlikte akademilerin temel yürütücü organlarındandır. Genel olarak hizmet içi eğitimler her akademi bölgesinde DAFOR tarafından düzenlenir. DAFOR, hem ilköğretim hem de ortaöğretimdeki işgörenler için eğitim programlarının ayrıntılandırılması, çeşitli paydaşlar tarafından (IUFM'ler, üniversiteler, müfettişler, dış danışmanlar vb.) sunulan eğitimlerin yerel planlar çerçevesinde eşgüdümünden sorumludur. Aynı zamanda hizmet içi eğitim gereksinimini belirleme ve öğretmenler ile diğer işgörenler için kişisel mesleki gelişim yollarının oluşturulmasından da sorumludur (Misra, 2014).

Fransa'da hizmet içi eğitimlerin planlanması sürecinde temel öncelikler ve hedefler merkezi olarak belirlenirken, ayrıntılı planlamalar eğitim bölgelerince (Académies) gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda Eğitim Bakanlığı, her yıl, planların geliştirilmesinde genel çerçeveyi oluşturan Ulusal Eğitim Programını (Programme National de Formation – PNF) geliştirir (Birch vd., 2015). Belirlenen politik öncelikler çerçevesinde bu programlarla uyumlu olacak biçimde eğitim bölgeleri kendi öncelik ve gereksinimleri çerçevesinde Plans Académiques de Formation (PAF) olarak isimlendirilen yerel yönetim planlarını hazırlarlar (Birch, Balcon ve Bourgeois, 2018).

Fransa hizmet öncesi öğretmen eğitimi sistemi, üç yıllık genel bir lisans eğitimi ile başlar. Bu eğitim sonrasında iki yıllık öğretmenlik eğitimi programına geçilir. Öğretmen eğitimi programları lisansüstü düzeyde enstitülerde sürdürülür. Eğitimin birinci yılında kuramsal dersler ağırlıklıdır. Ayrıca bu yılda programlarda okullarda gerçekleştirilen etkinlikler ve eğitimbilim dersleri de bulunmaktadır (Aktaş, Solak, Aksu ve Türkmen, 2013).

Öğrenciler toplamda dördüncü yılın sonunda rekabetçi bir sınava (Master 1) girerler. Başarılı olanlar memur olarak maaş alarak aday öğretmenlik sürecine kabul edilir. Bu başlangıç eğitimleri öğretmen eğitiminin tamamlayıcı bir parçası/devamı olarak yapılandırılmıştır (Birch vd., 2018). Beşinci yılda 4-12 hafta arasında okullarda öğretmenlik uygulaması yaparlar. Ayrıca bu yılda 324 öğretim saati vardır. Başlangıç öğretmen eğitimi olarak adlandırılan bu dönemde alan bilgisi ve kuramsal bilgi %75 uygulama deneyimi %25 olarak belirlenmiştir. 2015 yılından itibaren ülkede göreve yeni başlayan öğretmenler için mentör desteği de sunulmaktadır (Birch vd., 2015). Bunun yanında eğitim bölgeleri bu öğretmenleri; rehberlik, bireysel ve grup danışmanlıkları, kısa seminerler gibi diğer çalışmalara davet ederler (Sacilotto-Vasylenko ve Fave-Bonnet, 2011).

Fransa'da asil olarak göreve başlayan tüm öğretmenler hizmet içi eğitim hakkına sahiptir (Deane, 2003). İlköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenler yıllık 9-18 saat arasında hizmet içi eğitim almak zorundadır. Orta kademede görev yapan öğretmenler için ise zorunluluk söz konusu değildir (Birch vd., 2018).

Ülkede okullar düzeyinde herhangi bir gelişim planı zorunluluğu bulunmamakta olup, hizmet içi eğitimler Bölgesel Eğitim Planları (PAF) doğrultusunda sürdürülmektedir (Birch vd., 2018). Ayrıca öğretmenler gönüllü olarak hizmet içi eğitimlere de katılabilmektedir. Yalnızca PAF'da yer alan eğitim programını izleyen öğretmenler, kariyer gelişimi açısından maaş, ödenek veya doğrudan yarar elde etmez.

Ancak, bu eğitim programlarına katılmanın öğretmenin değerlendirilmesi üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Öğretmenlere bu plan kapsamındaki eğitimler ücretsiz olarak sunulmaktadır. Her öğretmenin kişisel bir mesleki gelişim hesabı bulunmaktadır ve eğitim maliyetleri bu hesaplardan karşılanır. Seyahat masrafları da bu kapsamda karşılanmaktadır (Eurydice, 2020d).

Öğretmenler bölgesel planlarda yer almayan eğitimlere eğitim öğretim zamanları dışında katılabilirler. Bu eğitimler için 20 krediye kadar kendilerine bir destek sağlanmaktadır. Bu kapsamda eğitimler öğretmenin tatil dönemine denk gelirse öğretmenler saatlik ücretlerinin %50'si tutarında bir ek eğitim ödeneği alabilmektedir (Birch vd., 2018).

Öğretmenler için sağlanan önemli bir destek de mesleki eğitim iznidir. Devlet memuru olarak öğretmen en fazla bir yıllık bir mesleki eğitim programına kaydolma hakkına sahiptir ve katılım gösterdiği bu eğitim sürecinde brüt maaşının %85'lik bir bölümünü tazminat olarak alabilir, bu kapsamda öğretmene konaklama ödeneği de sunulmaktadır (Eurydice, 2020d).

Fransa'da öğretmenlere yönelik daha uygun maliyetli bazı yeni örgütlenme modelleri de yaşama geçirilmektedir. Örneğin son yıllarda düşük maliyeti nedeniyle okul temelli mesleki gelişim çalışmaları Fransa'da ilgiyle karşılanmakta ve yaygınlaşmaktadır. Öyle ki bazı bölgelerde eğitim planlarındaki önerilerin %50'sine kadar ulaşmış durumdadır. Bununla birlikte; işbirliği ve mesleki gelişim kültürü gibi konuların kısa bir zaman diliminde okullarda yerleştirilmesi oldukça güç görünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin genellikle yönetim kararlarıyla getirilen yeniliklere kuşkuyla yaklaştıkları görülebilmektedir. Ancak bu etkinliklerin günlük sorunları ile ilgileniyor olması öğretmenlerin de takdirini kazanmaktadır (Sacilotto-Vasylenko ve Fave-Bonnet, 2011).

Japonya'da Hizmet İçi Eğitim

Japonya yönetsel açıdan eyalet sistemiyle yönetilen bir ülkedir. Bu bakımdan eğitim sistemi de buna uygun olarak yapılandırılmıştır. Eğitim konusundaki yetki ve sorumluluklar merkezi yönetim, eyaletlere benzer biçimde özerk olarak yapılandırılmış valilikler (prefectures) ve yerel yönetimler (municipalities) arasında paylaştırılmıştır. Merkezi yönetim, Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-MEXT) aracılığıyla ülkede eğitim konusundaki genel çerçeveyi, öğretim programlarını ve temel ölçütleri belirleyerek eğitim sistemini merkezi olarak kontrol

etmektedir (Fujita ve Dawson, 2007). Ayrıca merkezi yönetim ülke genelinde eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için yerel yönetimleri ve paydaşları destekler, parasal destekler sunar ve öğretmenlerin maaşlarının bir bölümünü karşılar. Valiliklerde ise Valilik Eğitim Kurulları (Prefectural Boards of Education) eğitimden sorumlu temel birimdir. Bu kurullar eyalet sınırları içerisinde eğitim konusundaki temel ölçütleri belirler, programların uygulanmasında kaynakların etkili kullanımını sağlar, okul ve diğer örgütleri destekler, işbirliğini geliştirecek çalışmalarda bulunur, ilgili belediyeleri destekler, öğretmenleri işe alır ve maaşlarının bir bölümünü öder. Belediyelerin eğitim kurulları (Municipal Boards of Education) ise sorumluluk sınırları içerisinde yerel halkın eğitimden beklentileri çerçevesinde eğitim öğretimin yönetiminden sorumludur. Bu kurullar özellikle zorunlu eğitim kademelerindeki okulların kurulması ve yönetimine odaklanmaktadır (MEXT, 2018a). Ülkede öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki gelişimlerinin sürekli ve sistematik olarak sağlanabilmesi için de benzer biçimde ulusal ve yerel yönetimler görevleri paylaşarak birlikte çalışırlar (MEXT, 2003).

Japonya'da öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler öğretmen yetiştirme sürecinin resmi olarak başladığı 1872 yılında Tokyo Ulusal Öğrenme Koleji'nin (normal school) kurulmasına kadar dayanır. Feodal dönemden kalan "terakoya" isimli ve alt sınıf çocuklara yönelik yaygın (nonformal) eğitimler veren örgütlerin ilkokullara dönüşmesi sonrasında bu örgütlerde o zamana kadar herhangi bir öğretmenlik eğitimi almamış eğiticilerin bu yapılanmaya uygun olarak yetiştirilmesine çalışılmıştır. Bu kapsamda merkezi hükümet ulusal öğretmen yetiştirme kolejleri kurmaya odaklanırken yerel yönetimler de görev yapan öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesine çaba göstermiştir (Kuroda, 2014).

Japonya'da İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra eğitim sisteminde büyük değişiklikler olmuştur (Jacops, 2012). Ülkede günümüzde var olan öğretmen yetiştirme sistemi de büyük ölçüde İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki yükseköğretim reformları ile biçimlenmiştir (Numano, 2010). Özellikle 1970'li yıllarda başarısı ile dünyada dikkat çekmeye başlayan Japon eğitim sisteminde 1980'lerden sonra yoğun bir reform sürecine girilmiş ve günümüze kadar bu süreç hızlı biçimde devam etmiştir (Fujita ve Dawson, 2007).

Japonlar için eğitim geleneksel olarak önemli görüldüğünden öğretmenlik ülkede saygın bir meslektir (Jacops, 2012). Japonya'daki meslek elemanlarının büyük bir kısmını oluşturan devlet okulu öğretmenleri, yerel kamu görevlisi olarak kabul edilirler. Öğretmenlerin işten çıkarılmaları ya da maaş kesintisi gibi cezalar almaları ancak

kanunlarda belirtilen durumlarda söz konusu olabilmektedir (MEXT, 2003). Öğretmenler genellikle yedi veya sekiz yılda bir valilikteki okullar arasında dönüşümlü olarak görevlendirilir. Ülkede öğretmen olabilmek için temelde üç düzey sertifikadan birine sahip olmak gerekmektedir. Bunlardan en itibarlı olanı ileri düzey sertifikadır. Bu sertifika için en az yüksek lisans derecesine sahip olmak gerekmektedir. İkinci sertifika türü ise birinci düzey sertifikasıdır. Bu, lisans mezunlarına verilir. En düşük sertifika ise, genç üniversite mezunları için geçerli geçici bir sertifika olan ikinci düzey sertifikadır (Fujita ve Dawson, 2007). Geçici öğretim sertifikaları, işveren düzenli öğretim sertifikası olan bir kişiyi istihdam edemediğinde verilir. Geçerli süre genel olarak üç yıldır ve sertifika sadece onu veren valilikte geçerlidir. Son yıllarda çok az sayıda geçici öğretim sertifikası verilmiştir. Bununla birlikte Japonya'da 2009'da tüm sertifikaların 10'ar yıllık dönemlerde yenilenmek zorunda olduğu bir sisteme geçilmiştir (Numano, 2010). Bu düzenlemede temel amaç eğitimin niteliğinin geliştirilmesi bağlamında; öğretmenlerin etkili sunum becerilerinin geliştirilmesi, sosyal saygı ve güven kazanmalarını desteklemek için son gelişmeler çerçevesinde mesleki gelişim gereksinimlerinin giderilmesidir (MEXT, 2018b).

Japon eğitim sisteminin başarısı üzerinde kuşkusuz iyi yetişmiş yüksek nitelikli öğretmenlerin etkisi büyüktür. Ülkede yüksek nitelikli öğretimin önemli bir nedeni, işbirliği kültürü ve araştırmaya dayalı öğretim stratejileri ile yakından bağlantılı olan öğretmen eğitimi sistemidir. Öğretmen geliştirme sisteminin en önemli özellikleri, hizmet içi öğretmen eğitim programlarının sıklığı ve çeşitliliğidir. Ülkede öğretmen eğitimi çok boyutlu, sürekli ve sistematiktir. Öğretmen eğitimi beş düzeyde ele alınabilir: (1) ulusal düzey; (2) valilik eğitim kurulu düzeyi; (3) belediye eğitim kurulu düzeyi; (4) okul düzeyi; (5) gönüllü eğitim dernekleri, grupları ve bireysel öğretmenlerin kendi kendine eğitimini içeren düzey (Fujita ve Dawson, 2007).

Ulusal hükümet, özellikle, eyaletlerinde önderlik (liderlik) yapması beklenen orta düzey öğretmenler ve müdürler için eğitimden sorumludur. Hükümet ayrıca tüm öğretmenlerin alması gereken acil konularla ilgili çeşitli kurslardan da sorumludur. Ayrıca ulusal hükümet, eğitimi yürütmek için gereken masraflar için yönetsel bölgelere mali yardım sağlayarak bu kursların düzenli biçimde uygulanmasını destekler. Ulusal hükümet tarafından uygulanacak olan kurslar 2001 yılında bağımsız bir yönetsel örgüt olarak kurulan Ulusal Öğretmen Gelişim Merkezi tarafından yürütülmektedir (MEXT, 2003). Ulusal düzeydeki programlara katılan öğretmenlerin okullarında ve

topluluklarında öğrendikleri hakkında sunum yapmaları beklenmektedir. (Fujita ve Dawson, 2007).

Japonya'da her bir valiliğin eğitim kurulu, mesleki gelişim kursları yürütmekle yükümlüdür. Valilik eğitim kurulları tarafından her topluluğun gereksinimlerine göre çeşitli eğitim kursları düzenlenmektedir. Bu eğitimlere ek olarak, belediye eğitim kurulları ve eğitim araştırma örgütleri tarafından yürütülen eğitimler, okullardaki çalışma önderleri tarafından tasarlanan ve uygulanan okul içi eğitim kursları ve öğretmenler tarafından normal çalışma saatleri dışında gönüllü olarak yürütülen araştırma grup çalışmaları gibi çeşitli hizmet içi eğitim etkinlikleri de bulunmaktadır (MEXT, 2003).

Eyaletler ve 200.000'den fazla nüfusu olan büyük şehirler/belediyeler düzeyindeki yerleşimlerin eğitim kurulları her yıl bir dizi eğitim kursu düzenlemekten sorumludur. Bunlar arasında (1) yeni atanan öğretmenler için ilk yıl eğitimi; (2) beş, on veya yirmi yıllık deneyime sahip tüm öğretmenler için yenileme eğitimi; (3) öğretim programı koordinatörleri, öğrenci rehberlik koordinatörleri için eğitim; (4) her il ve büyük şehirden seçilen yaklaşık 10 öğretmen için üniversitelerde, araştırma merkezlerinde veya özel şirketlerde uzun süreli (bir veya iki yıllık) eğitim programları gibi çeşitli eğitimler bulunmaktadır (Fujita ve Dawson, 2007).

Yeni öğretmenler için başlangıç eğitimleri ve orta kariyer evresi (onuncu yıl) eğitimlerinin alınması tüm öğretmenler için yasal bir zorunluluktur. Bununla birlikte deneyime bağlı olarak her beş yılda bir eyaletler düzeyinde öğretmenlerin katılımının zorunlu olduğu eğitimler düzenlenebilmektedir (NITS, 2017). Öğretmenliğinin ilk yılında bulunanların aldığı adaylık eğitimleri bir yıl boyunca devam eder. Bu kapsamdaki her öğretmen, aynı okulda kıdemli bir öğretmenin gözetimindedir ve genellikle haftada iki gün kendi yöneticisinden öğretim ve yönetim hakkında öneri ve bilgi alabilir. Buna ek olarak yaklaşık 30 hafta boyunca, haftada bir gün İlçe Eğitim Merkezi'ni ziyaret etmekte, öğretim ve sınıf yönetimi üzerine çeşitli kurslar ve çalıştaylar ile okul ziyaretleri ve diğer sosyal etkinliklere katılmaktadır (Ogawa, 2002).

Ülkede beşinci ve onuncu yılında bulunan öğretmenler için de çeşitli eğitimler düzenlenmektedir. Yerel Öğretmen Eğitim Merkezinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin her birinde, çeşitli kurslar ve çalıştaylar düzenlenir (Ogawa, 2002). Bu öğretmenler için eğitim programı yerleşke içi ve yerleşke dışı eğitim dönemlerinin 20 gününü kapsar. Yerleşke içi eğitim döneminde öğretmen bir dizi gösteri dersi ve öğretim materyalleri üzerine çalışmalar yapar, kendi iş işbaşarımını değerlendirir ve yöneticiler ile diğer deneyimli öğretmenlerle tartışmalar yürütür (Fujita ve Dawson, 2007). Bu eğitimler

çoğunlukla küçük gruplarla ve örnek olay (case study) yöntemi kullanılarak yürütülür. Ayrıca, bu kursun sonucu daha sonra değerlendirilir ve gelecekte öğretmene rehberlik etme ve hizmet içi eğitim düzenleme konusunda kullanılır (MEXT, 2003). Bununla birlikte ülkede öğretmenlerin kariyerlerine göre beşer yıla karşılık gelecek diğer yıllarda da benzer nitelikli eğitimler planlanmaktadır (NITS, 2017).

Gönüllü mesleki gelişim etkinlikleri içinde ise en dikkat çekici olanlarından biri öğretmenlere tanınan yüksek lisans olanağıdır. Eğitim kurullarının taraması yoluyla sınav ve mülakatlarla seçilen yetenekli öğretmenlerin üniversitedeki lisansüstü programlara kayıt olma olanakları vardır. Bunlar birinci yılllarında tam zamanlı ikinci yılllarındaysa yarı zamanlı öğrenim görürler. Eğitim kurulları bu iki yıl için %100 maaş öder. Üniversitede profesörlerin gözetiminde olan daha kısa süreli (3-6 ay) başka programlar da vardır. Bu durumda da öğretmenler eğitim kurulu tarafından seçilir ve %100 maaş güvenceli olarak üniversiteye gönderilir (Ogawa, 2002).

Japon öğretmenler mesleki gelişimi ve öğretim becerilerinin geliştirilmesini yaşam boyu süren bir arayış olarak görmektedir. Bir eğitim konusu üzerine "tek seferlik" çalıştaylar yerine, "uzun vadeli" bir kendini yansıtma ve geliştirme sürecine girerler (Matoba ve Arani 2005). Bu süreçte özellikle okul temelli çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Japonya bu anlamda kökeni 1910'lara kadar uzanan ve meslektaş işbirliğine dayanan bir modele kaynaklık etmektedir. Alanyazında Jugyou Kenkyu (Lesson Study/Ders İmecesi) olarak bilinen bu yöntem ile Japon öğretmenlerin kendilerini önemli ölçüde geliştirebildikleri söylenebilir.

Japon okullarında çeşitli okul temelli mesleki gelişim çalışmaları uygulanmakla birlikte ders araştırması en yaygın yöntemdir (Jacops, 2012). Hizmet içi öğretmen eğitiminde temel bir yöntem olan Ders İmecesi okulda öğretmenler tarafından ve öğretmenler için yürütülen, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde ortak araştırma anlamına gelir. Öğretmenler bu çalışmalarda öğretim süreçleri ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili olan kilit konulara odaklanmaktadır. Planlama, hareket etme, gözlemleme, kontrol etme ve yansıtma adımlarını izleyerek bir öğrenme topluluğu biçiminde çalışmalar yürütürler. Bu sayede öğretmenler birçok okul ve sınıf sorununu düşünme fırsatı bulur, kendilerine meydan okur ve kendi cevaplarını geliştirirler (Arani ve Fukaya, 2009).

ABD'de Hizmet İçi Eğitim

Dünyanın en saygın üniversitelerinden pek çoğuna ev sahipliği yapan ABD eğitim alanında çok sayıda başarılı uygulamaya sahiptir. Bununla birlikte bu başarılı örneklere sahip olması ülke genelinde eğitimin bir bütün olarak aynı ölçüde başarılı olduğu anlamına gelmemektedir. Nitekim eğitim alanındaki uluslararası karşılaştırmalarda ülke içerisindeki başarı ve olanak farklarının büyüklüğü dikkat çekmektedir. Bu yönüyle ülkede eğitim sistemi üzerinde pek çok sorundan söz edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için de benzer bir tablo çizilebilir. Ülke çapında gelecek vadeden uygulamalar olmasına karşın, tüm eyaletler dikkate alındığında mesleki gelişimin niteliği yeterli görünmemektedir (Jaquith, Mindich, Wei ve Darling-Hammond, 2010).

Yaklaşık yirmi yıl önce OECD (1998) tarafından Amerikan eğitim sistemine yönelik yapılan genel değerlendirmede; ülkede önemli reformlar gerçekleştirilmeye çalışılsa da öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda yeterli fırsat ve desteklere sahip olup olmadıklarının tartışılmakta olduğu belirtilmiştir. Ülkede bu yıllardan günümüze kadar reform çalışmaları aynı yoğunlukta devam etmesine karşın benzeri tartışmalar sürmektedir.

2000'li yıllara girildiğinde ülkedeki eğitim örgütleri ya da öğrenciler arasındaki başarı farklarının yoğunluğu, uluslararası sınavlarda elde edilen başarısız sonuçlar gibi etmenler "No Child Left Behind" (NCLB) olarak adlandırılan eğitim politikalarını ortaya çıkarmıştır (Aksoy ve Gözütok, 2014). Bu politikalar çerçevesinde öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler açık olarak tanımlanmış (US Department of Education, 2004) ve öğretmen niteliklerini ve öğretmen niteliğini geliştirmek için yılda yaklaşık üç milyar dolar eyaletlere ve bölgelere yöneltmiştir (Jaquith vd., 2010).

Federal hükümet Kasım 2009'da Amerikan İyileştirme ve Yeniden Yatırım Yasası (ARRA) kapsamında belirli büyüklükte fon toplayan eyaletler için dört öncelik açıklamıştır. Bunlar öncelikler içinde; öğretmenlerin etkililiğin artırılması ve okullar arasında dağılımında eşitliğin sağlanması ile başarı açısından en düşük düzeydeki okulların geliştirilmesine odaklanılması da bulunmaktadır (Wei, Darling-Hammond ve Adamson, 2010). 2012 yılında ise Obama eğitimin niteliğinin geliştirilmesi ve eyaletlerde başarıyı artırabilmek üzere "Race To The Top" adıyla yeni bir eğitim polikası açıklamıştır. Obama, bu politika kapsamında eyaletlerin öğrenciler arasındaki başarı

farkını en aza indirmek ve öğrencilerin genel başarılarını artırmak için çalışmalarını ve öğretmenler ile yöneticileri denetlemelerini istemiştir (Aksoy ve Gözütok, 2014).

Yakın dönemde ABD'nin eğitim politikaları dikkate alındığında etkili öğretim ve okul önderliğinin (liderliğinin) öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği için kilit önem taşıdığı anlayışına sahip olunduğu belirtilebilir (Wei vd., 2010). Tüm bu anlayışa ve çabalara karşın öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimi bağlamında ülkenin geneli için etkin biçimde gözetilen ölçütlerden söz etmek henüz olanaklı değildir. Amerikan yönetim sisteminin doğası gereği bu konuda eyaletler arasında önemli ölçüde farklılıkların devam ettiği görülmektedir.

Ülkede öğretmen yetiştirme kısaca ele alınacak olursa tüm öğretmenlerin eyaletlerinden bir öğretim lisansı almaları, en az lisans derecesine sahip olmaları ve alanlarında uzmanlık göstermeleri gerekir. Var olan öğretmen eğitimi programlarında, erken çocukluk eğitimcileri ve ilkokul öğretmenleri (Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar) eğitimde genellikle lisans derecesi alırken, ortaokul ve lise öğretmenleri belirli bir alanda lisans derecesinin yanı sıra bir öğretmenlik eğitiminde veya kendi alanında yüksek lisans derecesi alarak öğretmen olurlar. Ülkenin üç milyondan fazla ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmeninin yüzde 96'sı en az lisans derecesine ve yüzde 56'sı da lisansın üzerinde bir dereceye sahiptir (TIMMS 2015 Encyclopedia, 2020).

ABD'de eyaletlerin tamamında öğretmen olabilmek için adayların öğretmenlik sertifikasına sahip olması gerekir. Ülkede 1954 yılında kurulan ve öğretmen eğitimi ile sertifikasyon programları için ölçütler belirleyen NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) tarafından belirlenen ölçütlere çoğunlukla uyulsa da eyaletler arasında öğretmen yetiştirme ve sertifikalandırmada farklı uygulamalar görülebilmektedir. Genellikle kuramsal alan eğitimi ve öğretmenlik bilgisi eğitimleri ile uygulamalarının ardından eyaletlerce yapılan lisans sınavının başarıyla tamamlanması sonrasında bir başlangıç öğretmenlik sertifikası alınabilmektedir. Çoğu eyalette kullanılan öğretmen lisanslama sınavı, Educational Testing Service tarafından geliştirilen "Praxis Series: Professional Assessments for Beginning Teachers"dır. Praxis Serisi şu üç bölümden oluşur: Öğretmen hazırlık programlarına giriş için yaygın olarak kullanılan bir akademik beceri değerlendirmesi (Praxis I); içerik bilgisi değerlendirmesi (Praxis II) ve öğretimin ilk yılında uygulanan bir sınıf işbaşarımı değerlendirmesi (Praxis III). Bazı eyaletler tarafından kullanılan başka öğretmen lisanslama sınavları da bulunmaktadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Son yıllarda, öğretmenlerce tercih edilmeyen okullarda ya da matematik, fen bilimleri ve özel eğitim gibi alanlarda artan öğretmen gereksinimine yanıt olarak, belgelendirme ve lisanslama için çeşitli yollar oluşturulmuştur. Adayların bu tür programlara katılabilmeleri için lisans derecesine sahip olmaları gerekir (TIMMS 2015 Encyclopedia, 2020). Farklı sertifika yolları, adayların tipik olarak öğretmenlik işlerine yerleştirilmesi ile gerekli kurs, destek, uygulama süresi ve işbaşında eğitimi içermektedir. Bu eğitim, yoğun yaz programlarından yıl boyunca süren programlara kadar çeşitlilik gösterir. Farklı öğretmen sertifika programları, pek çok eyalette az temsil edilen kültürel gruplardan öğretmen havuzunu desteklemek, kentsel ve yüksek yoksulluk düzeyindeki okulların işgören gereksinimini karşılamak ve kariyer ortası profesyonellerini uzun ve tartışmaya açık biçimde hantal sertifika sürecinden kaçınarak öğretmeye çekmek için kullandığından son yıllarda daha çok ilgi çekmektedir (Wang vd., 2003).

Çoğu eyalette yaklaşık iki yıl geçerli olan bir ilk sertifika verilir. Bazı eyaletlerde ilk sertifika yenilenemez. Geçerlik süresinin sona ermesinden sonra, öğretmenler bir sertifika için başvurmalı ve genellikle bir tür işbaşarımına dayalı değerlendirme ve ek gereklilikleri karşılamalıdır (Wang vd., 2003). Hemen hemen bütün eyaletlerde öğretmenlerin lisanslarını yenilemek için belirli bir süre sürekli eğitim almayı zorunlu tutan yasalar vardır (Jaquith vd., 2010).

ABD'de, birçok eyalette öğretmenlere yönelik işe başlama ve adaylık eğitimi politikaları olmasına karşın, ülkede yeni öğretmenler için hukuki düzenlemeler, politika ve destek türlerindeki çeşitlilik nedeniyle parçalanmış bir görünüm vardır (Wang vd., 2003). Yine de çeşitli bulgular öğretmenlere yönelik başlangıç ve adaylık eğitimleri konusunda eyaletler arasında ilerleme kaydedildiğini ortaya koymaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaklaşık yüzde 75'i artık başlangıç ya da adaylık eğitimi programlarına katılmakta ve yüzde 80'ini desteklemek için bir mentör görevlendirilmektedir. Bununla birlikte, bu fırsatlar okulun konumuna ve çevresindeki sosyo-ekonomik yapıya göre değişebilmektedir (Wei vd., 2010). Bu farklılaşma görevdeki öğretmenler için de geçerlidir. Mesleki gelişim olanakları, okulun yerine büyük ölçüde bağlıdır ve ortamlar arasında büyük eşitsizlikler vardır. Şehir içi ve kırsal olarak soyutlanmış okullarda görev yapanlar, banliyö ve küçük kasaba konumlarındaki daha zengin meslektaşlarına göre öğrenme yoksulluğu eğilimindedir (OECD, 1998).

ABD'de görevdeki öğretmenler için mesleki gelişim programlarının içeriğini ve yöntemlerini belirleyen ulusal politikalar yoktur (TIMMS 2015 Encyclopedia, 2020). Bazı eyaletlerde öğretmenlere yaşam boyu geçerli olacak öğretmenlik sertifikası (yetkisi)

verilir ve bundan sonraki tüm mesleki gelişim işverene ve/veya sertifikalı işgörene bağlı olur. Bazı eyaletler, öğretmenin mesleki gelişim gereksinimlerini karşıladığından emin olmak için işveren tarafından belirli aralıklarla doğrulanması gereken kalıcı bir öğretmen kimlik belgesi verir. Delaware, Hawaii, Nebraska, New Mexico ve New York mesleki gelişimi zorunlu tutmayan bazı eyaletlerdir (Wang vd., 2003). Bu örneklere karşın eyaletlerin çoğunluğu, öğretmen lisanslarının yenilenmesi için sürekli mesleki gelişimi zorunlu tutmaktadır. Bazı programlar okullarda gerçekleştirilirken bazıları eğitim bölgesi ya da eyalet çapında uygulanmaktadır (Aksoy ve Gözütok, 2014). Çoğu zaman okul bölgeleri, düzenledikleri mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla öğretmenlere fırsatlar sunar (TIMMS 2015 Encyclopedia, 2020). Bazı eyaletler, yerel bölgelere mesleki gelişim programları uygulamak için finansman sağlamaktadır (Jaquith vd. 2010).

ABD'de özellikle 1990'lardan sonra oldukça yaygınlaşan bir eğilim mesleki gelişmeyi belirli ölçütlere dayalı sistematik reformlarla düzenlemek olmuştur (OECD, 1998). Bu kapsamda Ulusal Personel Geliştirme Konseyi, ülke çapında mesleki gelişim etkinliklerinin taşıması gereken dokuz ölçün belirlemiştir. Bu ölçünler şunlardır (Quattlebaum, 2012; Akt. Özdemir, 2016):

1. Alan bilgisi ve nitelikli öğretim,
2. Araştırma odaklılık,
3. İşbirlikçilik,
4. Farklı öğrenme gereksinimlerinin dikkate alınması,
5. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında gerçekleşmesi,
6. Aile katılımının sağlanması,
7. Değerlendirme,
8. Verilere dayalı tasarım,
9. Öğretmen öğrenmesi.

Çok sayıda eyalet öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim sistemlerini bu ilkelere uygun biçimde geliştirmeye çalışmaktadır. ABD'de kuramsal eğitimlerin uygulama ile de desteklenmesi ve hizmet içi eğitim uygulamalarıyla bütünleştirilmesi için bu ilkelerle uyumlu olarak çeşitli gelişim modelleri bir arada uygulanabilmektedir (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson ve Orphanos, 2009).

ABD'de öğretmen gelişimi konusunda bir diğer eğilim de giderek daha fazla yerelleşmedir. Bazı eğitim bölgelerinde hizmet içi eğitim konusunda merkezi bir birim oluşturulup, dış danışmanlar da istihdam edilerek bölgenin gereksinimlerini karşılamaya odaklanılmışken bazı yerel yapılarda genel amaçlar, programlar ve hatta özel fonlar bölge

önceliklerine göre okullara devredilmiştir. Özellikle büyük kentlerde merkez birimleri küçültmek ve kaynakları okula yönlendirmek eğilimi ortaya çıkmıştır (OECD 1998).

Bu gelişmelere uygun olarak ABD'de özellikle okul temelli mesleki gelişim uygulamalarının gittikçe yaygınlık kazandığı belirtilebilir. Okul düzeyindeki sistem, öğretmen işbirliğini ve okul gelişim öncelikleri ile yakından ilişkili mesleki öğrenmeyi desteklemektedir. Bu anlayışla öğretmenler, öğrenme takımlarında düzenli olarak toplanmakta ve öğrencilerinin başarısı için sorumluluk paylaşmaktadır (Wei vd., 2009).

Bu genel eğilimin yanı sıra eyaletler tarafından uygulanan diğer bazı mesleki gelişim etkinlikleri şunlardır: Kısa süreli çalıştaylar, öğretmenler için yaz enstitüleri, katılan öğretmenlere özel eğitim ve mali desteklerin sunulduğu yüksek lisans programları, özellikle yüksek gereksinim olan bölgelerde öğretmenler için ek mesleki gelişim olanakları, ileri orta öğretim kademesi öğretmenleri için farklı etkinlikler (TIMMS 2015 Encyclopedia, 2020). Bu etkinliklerde en yaygın konular; eğitim teknolojilerine uyum, konu alanı çalışması, yeni öğretim yöntemleri, öğrenci başarı değerlendirmesi ve öğretim programlarıdır (Wang vd., 2003).

İncelenen bu ülkeler bir arada değerlendirildiğinde her bir ülkede devlet yönetimi anlayışı, kültürel yapı ve gelenekler gibi çok farklı değişkenlerin öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim süreçlerini etkilediği görülebilmektedir. Her ülke kendi koşulları içerisinde çeşitli sınırlılıklara ve üstünlüklere sahip olabilmektedir. Bununla birlikte söz konusu ülkelerde genel olarak yüksek nitelikli hizmet içi eğitim süreçlerinin varlığı kabul edilmektedir. Bu ülkelerdeki genel politikalar Türkiye'de hizmet içi eğitim sisteminin yapılanmasına da belirli yönleriyle örnek olabilecek niteliktedir.

Finlandiya'da hizmet öncesinde yetiştirme süreçlerinin çok güçlü olması ve özellikle öğretmenlere gerek işbirliği içerisinde gerekse bağımsız olarak eğitimsel sorunları araştırabilme yeteneğinin kazandırılması, mesleki sorumluluk bilincini pekiştirecek biçimde yetki tanınması ve öğretmenlere güvenilmesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabalarını sürekli kılmakta ve Finlandiya eğitim sistemini dünyanın en başarılı örneklerinden biri konumuna taşımaktadır. Almanya'da mesleğe giriş sürecinde yükseköğretim kurumlarıyla okulları bütünleştiren başarılı stajyerlik uygulamaları gerek kuramsal bilgi birikimi gerekse uygulama becerileri bakımından iyi yetişmiş öğretmenlerin varlığı sağlayan bir politika olarak dikkat çekicidir. Devlet yapılanması olarak Türkiye'ye çok benzeyen Fransa'nın yerelleşme politikaları bağlamında çok düzeyli planlama anlayışı ve güçlü yerel hizmet içi eğitim birimleri ile öğretmenlerini desteklemesi önemlidir. İngiltere'de okul temelli hizmet içi eğitim

anlayışıyla öğretmenlere sunulan mesleki gelişim olanaklarının çeşitliliği, Japonya'da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli kılmaya yönelik zorunlu eğitimler başta olmak üzere çok yönlü çalışmalar, Amerika Birleşik Devletleri'nde okullar arasındaki derin nitelik farlılıklarını gidermeye yönelik çabalar ve örnek uygulamaların yaygınlaştırılması anlayışı Türkiye'ye örnek olabilecek pek çok özellik barındırmaktadır. Bu yönüyle Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri için geliştirilecek olan bir modelde, farklı yönleriyle dünyada öne çıkan ülkelerin deneyimlerinin de göz önünde bulundurularak geliştirilmesi gerektiği açıktır.

Türkiye'de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine dayanak olarak kabul edilebilecek temel kaynaklardan birincisi 657 sayılı Devlet Memurları Kanunudur. 657 sayılı Kanun, memurların hizmet içerisinde yetiştirilmelerine yönelik esasları belirlemiş ve bu eğitimlerin genel bir plan çerçevesinde sürdürülmesini öngörmüştür. Kanunun "Devlet Memurlarının Yetiştirilmesi" başlıklı yedinci kısmında "Her kurumda, yetiştirme faaliyetlerini düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmekle görevli" bir eğitim biriminin kurulması, yetiştirmeye ilişkin esasların ise Devlet Personel Başkanlığı ile birlikte hazırlanacak yönetmeliklerle düzenlenmesine yönelik maddelere yer verilmiştir. Kanunda memurların eğitimini ayrıntılı olarak düzenleyen "Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı"na da atıf bulunmaktadır. Bu plan kamuda hizmet içi eğitimlerin birbiriyle uyumlu bir bütün olarak sürdürülmesi ve bir sisteme kavuşturulmasını amaçlamaktadır. Planda; devlet memurlarının yetiştirilmesinde uyulacak genel ilkeler ve izlenecek usuller, eğitim öncelikleri ve eğitim sorumluluğu gibi temel konularda bağlayıcı düzenlemeler yer almaktadır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine ilişkin bir diğer temel kaynak ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunudur. Kanunda "Öğretmenlerin hizmet içi yetiştirilmesi" başlıklı 48. maddede "Öğretmenlerin daha üst öğrenim görmelerini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılır veya hizmet içinde yetiştirilmeleri maksadıyle kurslar ve seminerler düzenlenir" hükmü yer almaktadır. "Yurt içi ve yurt dışı yetişme imkanları" başlıklı 49. maddede ise "Yurt içinde ve dışında daha üst öğrenim yapmak veya bilgi, görgü ve ihtisaslarını arttırmak isteyen öğretmenlerin belli şartlarla, aylıklı veya aylıksız izinli sayılmaları sağlanır" denilmektedir.

Günümüzde Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün sorumluluğunda ve koordinasyonunda yürütülmektedir. 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne; "öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi, meslek öncesi ve meslek içi eğitim vermek veya verdirmek, kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek" gibi görev ve yetkiler verilmiştir. Bu görev ve yetkiler çerçevesinde Genel Müdürlük sürecin yürütücüsü konumunda çalışmalarına devam etmektedir.

Ayrıca genel müdürlük, öğretmenlik mesleği yeterliklerinin hazırlanması ve geliştirilmesi, öğretmenlikte kariyer geliştirme, öğretmenlerin işbaşarımı değerlendirmesi, aday öğretmenlik iş ve işlemleri, öğretmenler gününün kutlanması ve öğretmenlere yönelik çeşitli hizmetlerin sunulması, öğretmen yetiştirme bağlamında yükseköğretim ile ilişkiler geliştirme gibi konularda çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bunun yanında ülkenin çeşitli yerlerinde kurulmuş hizmet içi eğitim enstitüleri de Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne bağlı olarak çalışmaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığında hizmet içi eğitimlere ilişkin genel politikaların belirlenmesinde ise "Eğitim Kurulu" görevlidir. Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğine göre; "Eğitim Kurulu; Bakanlığın hizmet içi eğitimle ilgili genel politikasını belirlemek amacıyla kurulur. Eğitim Kurulu Müsteşar veya görevlendireceği yardımcısının başkanlığında Bakanlık merkez teşkilatı birim amirlerinden oluşur." Ancak günümüzde müsteşarlığın kaldırılmış olmasından dolayı toplantıya ilgili bakan yardımcısı başkanlık etmektedir. Kurul her yıl eylül ayında toplanır. Aynı yönetmeliğe göre Kurulun görevleri; Bakanlığın hizmet içi eğitime ilişkin genel politikasını belirlemek, hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemek ve hizmet içi eğitimlerin sonuçlarını değerlendirmektir.

Hizmet içi eğitimler temelde Bakanlık ve il müdürlükleri düzeyinde planlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğine göre merkezi yıllık hizmet içi eğitim planları; müfettiş ve yönetici raporlarıyla çeşitli araştırma sonuçları dikkate alınarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce hazırlanır ve makam onayı ile uygulamaya konulur. İl düzeyindeki (mahalli) hizmet içi eğitim planları ise milli eğitim müdürlüklerince yerel gereksinimler dikkate alınarak hazırlanır ve valilik onayı ile uygulamaya konulur. Uygulamada il düzeyindeki hizmet içi eğitim planlarının hazırlanmasında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel

Müdürlüğü çeşitli destek ve yönlendirmelerde bulunmakta, planların uygulanmasını izlemektedir.

İl milli eğitim müdürlüklerinde son yıllara kadar hizmet içi eğitimlere ilişkin iş ve işlemler çoğunlukla aynı zamanda atama ve özlük gibi çok çeşitli işleri de yürütmekte olan insan kaynakları işleriyle görevlendirilmiş şube müdürlüklerince yürütülmüştür. Özellikle iş yükü fazla olan büyük şehirlerde insan kaynaklarıyla ilgilenen şube müdürlüklerinin sayıları artırılmış ve bu müdürlüklerden birine hizmet içi eğitimle ilgili iş ve işlemleri gerçekleştirme görevi verilmiştir. Ancak uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle 19.07.2020 tarihli ve 31190 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne bağlı "il millî eğitim müdürlüğü öğretmen yetiştirme ve geliştirme hizmetleri şubesi" kurulmuştur. Ayrıca yönetmelik ile bu birimlerde "öğretmen destek merkezi" kurulması ve ihtiyaç duyulursa ilçe millî eğitim müdürlüklerinde de öğretmen destek merkezlerinin oluşturulabilmesine yönelik düzenlemelere yer verilmiştir. Böylelikle il milli eğitim müdürlüklerinde insan kaynakları şubelerinin görmüş olduğu hizmetlerin, öğretmen yetiştirme ve geliştirme konusundaki hizmetlere özel olarak oluşturulacak birimlere devredilmesi planlanmıştır.

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, merkezi ya da il düzeyinde planlanabildiği gibi son yıllarda okul düzeyinde çalışmaların gerçekleştirilmeye başlandığı da görülmektedir. Bu uygulamalara örnek olarak seminer dönemlerinde yapılan programlar gösterilebilir. Genellikle okulların açılmasından hemen önce ve kapanmasından hemen sonra gerçekleştirilen bu eğitimlere son yıllarda Bakanlığın kasım ve nisan aylarında birer hafta ara tatil vermesiyle bu iki hafta da eklenmiştir. Seminer dönemlerinde; buz kırma etkinlikleri, kitap ve makale okumaları, seminerler ve konferanslar, eğitim sürecini değerlendirme ve planlama gibi çok çeşitli uygulamalara yer verilmektedir. Bu dönemde yüz yüze etkinlikler olduğu gibi uzaktan etkinlikler de gerçekleştirilebilmektedir. Ancak planlama açısından son yıllardaki gelişmelere karşın bu eğitimlerin yeterince etkili olmadığı yönünde yaygın eleştiriler bulunmaktadır.

Bakanlığın 2021 yılı bütçe sunuşunda yer verdiği hizmet içi eğitim istatistiklerine göre; 2000 yılında yüz yüze merkezi hizmet içi eğitimlerin sayısı 445 ve bu eğitimlerden belge alan öğretmen sayısı 23.583'tür. 2020 yılında Covid-19 salgınının da etkisiyle yüz yüze merkezi eğitimlerin sayısı 127'ye bu eğitimden belge alanların sayısı ise 5.579'a düşmüştür. Buna karşın aynı yıl düzenlenen 345 merkezi uzaktan hizmet içi eğitimde

636.821 kişi belge almıştır. Yerel düzeyde ise 2000 yılında düzenlenen 6.126 eğitimde 288.426 kişi belge alırken 2020 yılında eğitim sayısı 15.455, bu eğitimlerden belge alanların sayısı 404.409 olmuştur. 2000 yılında toplam 6.571 yerel hizmet içi eğitim programından 312.009 kişi belge alırken 2020 yılında 15.927 hizmet içi eğitim programında 1.046.809 kişiye belge verilmiştir (MEB, 2021).

Ancak bu veriler söz konusu sayı kadar öğretmene ulaşıldığını göstermemektedir. Bu veriler her bir eğitimde alınan belge sayılarının toplamını belirttiğinden birden fazla eğitim alan bir öğretmenin almış olduğu eğitim sayısı kadar bu sayıya katkı yaptığı belirtilebilir. Bakanlığın verilerinde kaç öğretmenin ilgili yılda hizmet içi eğitim aldığı, kaç öğretmenin ise almadığı ortaya konulmadığından bu konuda somut bir değerlendirme yapmak güçleştirmektedir. Buna karşın son yıllarda özellikle uzaktan eğitimlerin yaygınlaşmasıyla daha fazla öğretmene ulaşılabildiği belirtilebilir.

Hizmet içi eğitimlere katılım açısından; öğretmenler başvuruları olmaksızın Bakanlıkça seçilebildikleri gibi kendileri başvuru yaparak da eğitimlere katılabilmektedirler. Konular açısından eğitimler ele alındığında çeşitlilik göze çarpmaktadır. Bununla birlikte farklı konularda eğitici eğitimleri, kişisel gelişim eğitimleri ya da farklı öğretmenlik alanlarıyla ilişkili eğitimlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Bakanlığın hizmet içi eğitim sistemini betimleyerek sistemin sorunlarını ortaya koymayı ve bunlardan hareketle öğretmenler için hizmet içi eğitim model önerisi geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma tarama modeliyle yapılmıştır. Tarama, var olan ya da geçmişte olmuş bir durumu değiştirme çabası göstermeden olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır. Onları değiştirme çabası gösterilmez (Karasar, 2016). Araştırma, nitel ve nicel araştırma yönetimlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemde nitel ve nicel araştırma yöntemleri; araştırmacının anlama ve doğrulama bakımından hem genellenebilirliği hem de derinliğini sağlamak için tercih edilen bir yaklaşımdır (Creswell ve Clark, 2015; Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007).

Araştırma kapsamında öncelikle alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, hizmet içi eğitim konusunda yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitim konusunda dünyadaki güncel durumu ortaya koyabilmek amacıyla hizmet içi eğitime ilişkin güncel bazı yaklaşımlar ile bazı ülkelerde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim uygulamaları incelenmiştir. Bu çerçevede örnek ülkelerin belirlenmesinde; eğitim sistemlerindeki başarılarıyla dünyada öne çıkan ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda farklı uygulamalara sahip olan ülkelerin ele alınması amaçlanmış ve bu doğrultuda araştırmacı tarafından; İngiltere, Almanya, Fransa, Finlandiya, Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki güncel durum incelenmiştir.

İlgili alanyazın taramasının ardından araştırma dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada Milli Eğitim Bakanlığında görevli üst yönetici, eğitim kurumu yöneticisi

ve öğretmenlerin var olan hizmet içi eğitim sistemine yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenebilmesi için nitel araştırma yaklaşımlarından "olgubilim" yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim kişilerin bir olgu ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını araştırır; bireylerin, olguyla ilgili hem öznel olarak hem de diğer insanlarla ortak nesnel deneyimlere sahip olduklarını açıklar (Creswell, 2013).

Araştırmanın nicel yaklaşım çerçevesinde yürütülen ikinci aşamasında; araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taraması ve nitel aşama sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığında görevli öğretmenler için hizmet içi eğitim modeli önerisi geliştirilmiştir. Hizmet içi eğitim modeli önerisinin belli başlı öğeleri ankete dönüştürülmüş ve Milli Eğitim Bakanlığında görevli öğretmenler ile eğitim kurumu yöneticilerinin görüşlerine sunulmuştur.

Araştırma sürecinde Covid-19 salgını başlamış ve öğretmenler açısından daha önce karşılaşılmamış yeni bir durum ortaya çıkmıştır. Bu yeni durumda yüz yüze eğitimlerin yerini uzaktan öğretim almış ve bu dönemde öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimleri oldukça farklılaşmıştır. Yaşanan bu sürecin öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik bakış açılarını ne ölçüde farklılaştırdığını ortaya koymak ve önerilecek modelin bunu da kapsayabilmesi amacıyla araştırmaya yeni bir aşama eklenmiştir. Bu çerçevede salgın sürecinde hizmet içi eğitimler konusunda öğretmenlerin görüşleri yazılı olarak alınmış, elde edilen verilerle nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde içerik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın dördüncü ve son aşamasında ise nitel ve nicel aşamalardan elde edilen bulgular çerçevesinde, araştırmacı tarafından geliştirilen hizmet içi eğitim modeli önerisine son biçimi verilmiştir.

Çalışma Grubu, Evren ve Örneklem

Bu başlıkta araştırmanın nitel aşaması için belirlenen çalışma grubu ile nicel aşaması için belirlenen evren ve örnekleme yer verilmektedir.

Nitel Araştırma Yöntemi Kapsamında Belirlenen Çalışma Grubu

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında çalışma grubunun oluşturulması için "amaçlı örneklem yöntemi" kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda çalışma grubunun seçiminin amaçlı olarak belirlenmesi, araştırmanın amacıyla yakından ilişkilidir. Amaçlı

örnekleme yöntemi araştırmacıya uygun katılımcıları belirleyebilme olanağı sağlamaktadır (Creswell, 2013). Amaçlı örneklemenin kullanılması araştırmacıların daha zengin ve çeşitli bilgiler sunabilecek kaynakları seçebilmelerini sağlar. Bu da araştırma için önemli görülen konularla ilgili da fazla bilgi elde etme olanağı yaratır (Patton, 2002).

Bu kapsamda nitel araştırma sürecinde Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmış üst yöneticilerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilirken, öğretmen ve okul müdürleriyle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi kullanılırken temel ölçüt üst yöneticiler için "görev" olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığında hizmet içi eğitmlerin planlanması ve uygulanması konusunda görev almış deneyimli iki genel müdür, iki daire başkanı, iki il milli eğitim müdürü ve iki ilçe milli eğitim müdürü olmak üzere toplam sekiz üst yönetici çalışma grubu içerisinde yer almıştır.

Odak grup görüşmelerinde de temel ölçütlerden biri katılımcıların unvanı olmuştur. Bu kapsamda Ankara da görev yapan dokuz öğretmen ve dokuz okul müdürü olmak üzere toplam 18 kişi çalışma grubuna dahil edilmiştir. Katılımcıların çeşitliliğini sağlamak üzere Ankara'nın farklı ilçelerinde ve farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmen ve müdürler görüşmelere davet edilmiştir. Böylelikle araştırmanın bu aşamasında sekiz üst yönetici ile 18 müdür ve öğretmen olmak üzere toplam 26 kişi çalışma grubu içerisinde yer almıştır. Böylelikle hizmet içi eğitim konusunda farklı düzeylerde planlama ve uygulama deneyimine sahip olan katılımcıların, gerek eğitim düzenleme gerekse eğitimlerden yararlanma açısından farklı görüşlerini ortaya koymaları ve bu görüşler çerçevesinde zengin bulgulara erişilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılara ilişkin çeşitli bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Bireysel ve Odak Grup Görüşmesi Yapılan Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Görüşme	Kod	Cinsiyet	Görev Yaptığı İl/İçe	Unvan	Okul türü	Kıdem
Bireysel Görüşmeler (Üst yöneticiler)	GM1	Erkek	Çankaya/Ankara	Genel Müdür	-	24
	GM2	Erkek	Çankaya/Ankara	Genel Müdür	-	25
	DB1	Erkek	Çankaya/Ankara	Daire Başkanı	-	27
	DB2	Erkek	Çankaya/Ankara	Daire Başkanı	-	30
	İLM1	Erkek	Merkez/Rize	İl Milli Eğitim Müd.	-	24
	İLM2	Erkek	Merkez/Tunceli	İl Milli Eğitim Müd.	-	25
	İÇM1	Erkek	Elmadağ/Ankara	İlçe Milli Eğitim Müd.	-	22
	İÇM2	Erkek	Çayeli/Rize	İlçe Milli Eğitim Müd.	-	26
Birinci Odak Grup Görüşmesi (Öğretmen)	Ö1	Kadın	Yenimahalle/Ankara	Öğretmen	BİLSEM	18
	Ö2	Kadın	Yenimahalle/Ankara	Öğretmen	BİLSEM	14
	Ö3	Erkek	Çankaya /Ankara	Öğretmen	Ortaokul	26
	Ö4	Erkek	Etimesgut/Ankara	Öğretmen	Ortaokul	14
	Ö5	Erkek	Etimesgut/Ankara	Öğretmen	MTAL	20
	Ö6	Erkek	Keçiören/Ankara	Öğretmen	Halk Eğt. M	17
	Ö7	Kadın	Keçiören/Ankara	Öğretmen	İlkokul	2
	Ö8	Erkek	Çankaya /Ankara	Öğretmen	İlkokul	26
	Ö9	Kadın	Kahramankazan/Ankara	Öğretmen	AR-GE	13
İkinci Odak Grup Görüşmesi (Okul Müdürü)	M1	Kadın	Çankaya/Ankara	Müdür	MTAL	24
	M2	Kadın	Elmadağ/Ankara	Müdür	BİLSEM	27
	M3	Erkek	Altındağ/Ankara	Müdür	İlkokul	17
	M4	Erkek	Çankaya/Ankara	Müdür	Ortaokul	10
	M5	Erkek	Çankaya/Ankara	Müdür	İlkokul	23
	M6	Erkek	Haymana/Ankara	Müdür	ÇPL	20
	M7	Erkek	Haymana/Ankara	Müdür	İlkokul	21
	M8	Erkek	Kahramankazan/Ankara	Müdür	İlkokul	19
	M9	Erkek	Altındağ/Ankara	Müdür	MTAL	20

Tablo 1 incelendiğinde bireysel görüşmelerin gerçekleştirildiği grubun tamamının erkeklerden oluştuğu, deneyim açısından ise 22 ile 30 yıl arasında kıdeme sahip olunduğu görülmektedir. Odak grup görüşmelerine katılanların ise tamamının Ankara ilinde görev yaptığı, ilçelerinin; Altındağ, Çankaya, Elmadağ, Etimesgut, Haymana ve Kahramankazan, Keçiören ve Yenimahalle olduğu görülmektedir. Katılımcılar; ilkokul, ortaokul, bilim ve sanat merkezi (BİLSEM), mesleki ve teknik Anadolu liseleri (MTAL), çok programlı lise (ÇPL), halk eğitim merkezi ve ilçe ar-ge birimi gibi farklı yerlerde görev yapmaktadır. Odak grup görüşmelerinde katılan 18 kişinin altısı kadın 12'si ise erkektir. Birinci odak grup görüşmesine katılan dokuz kişinin tamamının Ankara'nın çeşitli ilçelerinde görev yaptığı unvanının öğretmen olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim açısından katılımcı öğretmenler en düşük iki en yüksek 36 yıllık kıdeme sahiptir.

İkinci odak grup görüşmesinde ise dokuz katılımcının tamamının unvanı okul müdürü olup kıdemleri ise 10 ile 27 arasında farklılık göstermektedir.

Araştırma devam ederken ortaya çıkan Covid-19 salgını nedeniyle eğitim alanında yaşanan kriz sürecinde mesleki gelişime yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirmek gereği hissedilmiş, bu kapsamda ek bir veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem istenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu kapsamda katılımcıların belirlenmesinde temel ölçütler; görev yapılan ilin sosyoekonomik açısdan içerisinde bulunduğu grup ile öğretmenin branşı olmuştur. İllerin sosyo-ekonomik açıdan sınıflandırılması; Kalkınma Bakanlığı'nca (2013) gerçekleştirilen "İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE-2011)" dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda iller; sınırlı düzeyde gelişmiş, orta düzeyli ve gelişmiş iller şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Buna yönelik olarak gelişmişlik düzeyine göre illerin dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

İllerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması

Gelişmişlik Düzeyi	İller
Gelişmiş İller (1. Kademe)	İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Antalya, Bursa, Eskişehir, Muğla
Orta Düzeyde Gelişmiş İller (2-5. Kademe)	*İkinci kademe iller:* Tekirdağ, Denizli, Bolu, Edirne, Yalova, Çanakkale, Kırklareli, Adana, Kayseri, Sakarya, Aydın, Konya, Isparta *Üçüncü kademe iller:* Balıkesir, Manisa, Mersin, Uşak, Burdur, Bilecik, Karabük, Zonguldak, Gaziantep, Trabzon, Karaman, Samsun *Dördüncü kademe iller:* Rize, Düzce, Nevşehir, Amasya, Kütahya, Elazığ, Kırşehir, Kırıkkale, Malatya, Afyon, Artvin, Erzincan, Hatay, Kastamonu, Bartın, Sivas, Çorum *Beşinci kademe iller:* Sinop, Giresun, Osmaniye, Çankırı, Aksaray, Niğde, Tokat, Tunceli, Erzurum, Kahramanmaraş, Ordu, Gümüşhane, Kilis, Bayburt, Yozgat, Adıyaman
Sınırlı Düzeyde Gelişmiş İller (6. Kademe)	Diyarbakır, Kars, Iğdır, Batman, Ardahan, Bingöl, Şanlıurfa, Mardin, Van, Bitlis, Siirt, Şırnak, Ağrı, Hakkâri, Muş

Tablo 2'de yer alan iller dikkate alınarak çalışma grubu sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş illeri temsilen İstanbul, orta düzeyli illeri temsilen Hatay ve Rize, sınırlı düzeyde gelişmiş illeri temsilen Diyarbakır'da görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Branşlar açısından ise; Milli Eğitim Bakanlığında, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı "Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları" konulu kararına göre var olan 93 farklı branş konu alanı ve okullardaki çalışma biçimleri açısından benzer nitelikte olanlar araştırmacı tarafından bir arada ele alınarak; okul öncesi ve sınıf öğretmenlikleri, dil ve sosyal alanlar öğretmenlikleri, fen ve matematik öğretmenlikleri, meslek, özel eğitim ve rehberlik öğretmenlikleri biçiminde dört grup altında toplanmıştır. Gruplar ve bunları oluşturan branşlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Branş Grupları

Branş Grupları	Branşlar
Okul öncesi ve sınıf öğretmenlikleri	Sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi ve eğitimi
Dil ve sosyal branş öğretmenlikleri	Coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi, felsefe, sanat tarihi, sosyal bilgiler, tarih, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe, yabancı dil, yaşayan diller ve lehçeler, beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik, sanat ve tasarım, Türk halk oyunları
Fen ve matematik branş öğretmenlikleri	Biyoloji, fen bilimleri, fen ve teknoloji, fizik, kimya, kimya teknolojisi, ilköğretim matematik, matematik
Meslek, özel eğitim ve rehberlik branş öğretmenlikleri	Mesleki ve teknik eğitime ilişkin tüm özel alanlar ile özel eğitim, rehberlik, psikoloji

Belirlenen bu ölçütler çerçevesinde Türkiye'de farklı sosyo-ekonomik koşullar içerisinde olan okullarda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin sürece yönelik deneyimlerini farklı bakış açılarıyla ortaya koyabilecekleri değerlendirilmiş, böylelikle konu ile ilgili daha çeşitli ve zengin bulguların ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu kapsamda nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak içerik çözümlemesi gerçekleştirmek üzere 73 öğretmenin yazılı görüşü alınmıştır. Bu kapsamda yazılı görüşü alınan öğretmenlere yönelik çeşitli bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Yazılı Görüşü Alınan Öğretmenlere Yönelik Bilgiler

Değişken	Grup	*n*	%
İl	Gelişmiş	20	27.4
	Orta Düzeyli	20	27.4
	Sınırlı Düzeyde Gelişmiş	33	45.2
	Toplam	73	100.0
Cinsiyet	Kadın	30	41.1
	Erkek	43	58.9
	Toplam	73	100.0
Branş	Okul öncesi ve sınıf öğretmenlikleri	12	16.4
	Dil ve sosyal öğretmenlikleri	24	32.9
	Fen ve matematik öğretmenlikleri	13	17.8
	Meslek, özel eğitim ve rehberlik	24	32.9
	Toplam	73	100.0
Kıdem	0-15 yıl	32	43.8
	16 yıl ve üzeri	41	56.2
	Toplam	73	100.0
Eğitim Düzeyi	Lisans	59	80.8
	Yüksek Lisans	14	19.2
	Toplam	73	100.0

Tablo 4 incelendiğinde yazılı görüş alınan öğretmenlerin %27.4'ünün sosyo-ekonomik açıdan gelişmiş illerde, %27.4'ünün orta düzeyli illerde, %45.2'sinin ise sınırlı düzeyde gelişmiş illerde görev yapanlardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 3'te yer alan dört branş grubu açısından; bu aşamada katılımcıların: %16.4'ü okul öncesi ve sınıf, %32.9'u dil ve sosyal, %17.8'i fen ve matematik, 32.9'u ise meslek özel eğitim ve rehberlik grubu içerisinde yer almaktadır. Kıdem değişkeni açısından ise; katılımcıların %43.8'i 0-15 yıl arasında kıdeme sahipken %56.2'si 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir. Eğitim düzeyi açısından; katılımcıların %80.2'si lisans, 19.8'i yüksek lisans mezunudur. Cinsiyet açısından bu aşamadaki katılımcıların %41.1'i kadın %59.9'u erkektir.

Böylelikle araştırmada yazılı görüşü alınan 73 öğretmen ile birlikte bireysel ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilen 26 katılımcı bir arada değerlendirildiğinde nitel aşamada çalışma grubunun toplam 99 kişiden oluştuğu görülmektedir.

Nicel Araştırma Yöntemi Kapsamında Belirlenen Evren ve Örneklem

Nicel araştırma yöntemi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan bütün öğretmenler evren olarak kabul edilmiştir. Bu öğretmenlerin sayısı 17.04.2017 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığından alınan verilere göre 895.625'dir. Nicel

aşamada örneklemin belirlenmesinde "tabakalı örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların evren içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmeleri anlayışına dayalı olan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu kapsamda evren sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre Tablo 2'de yer aldığı biçimiyle üç tabakaya ayrılmış ve her bir tabaka içinde de örneklem sayısının branş gruplarının evrendeki sayısıyla orantılı olması amaçlanmıştır.

Gereken en az örneklem sayısının hesaplanması için şu formüller kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2013):

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

$$n_0 = (t^2 PQ)/d^2$$

Bu formüllerde yer alan simgelerin anlamları şöyledir:

N: Evren büyüklüğü,

n: Örneklem büyüklüğü,

P: İncelenen olayın görülme sıklığı (gerçekleşme olasılığı),

Q: İncelenen olayın görülmeme sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı),

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan kuramsal değer,

d: Duyarlılık (Örneklem hatası).

Bu formüllere göre 895.625 öğretmenden oluşan evrende %95 güven aralığında yapılan hesaplama şöyledir:

$n_0 = (1.96^2 x\ 0.25) / 0.05^2 = 384.16$

n= 384.16 / [1 + (384.16 - 1) / 895625]= 384.00

Hesaplama sonucunda örneklem 384 olarak belirlenmiştir. Ancak Büyüköztürk vd.'nin (2013) belirttikleri üzere araştırmalarda sağlıklı yorum yapılabilmesi için anket geri dönüş oranının %70-80'in üzerinde olması gereği dikkate alınarak bu sayıdan daha fazla kişiye elektronik ortamda form ulaştırılmıştır. Kendilerine form iletilen bazı öğretmenlerin anketin bağlantı adresini öğretmen grupları arasında paylaşmaları nedeniyle sistem üzerinden form dolduran kişi sayısı anketin ulaştırılması sırasında hedeflenen kişi sayısından fazla olmuştur. Bu nedenle öncelik sırası dikkate alınarak her

alt grup için geri dönen anket sayısı hesaplanan örneklem sayısının %15 üzerine geldiğinde sonraki anketler kabul edilmeyerek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Kabul edilen anketlerden değerlendirme için uygun olmayan 17 anket elendikten sonra örneklemin alt gruplar açısından dağılımında dengesizlik oluşmadığı görülmüş ve toplam 420 anket çözümlenmiştir. Bu kapsamda evren ve hesaplanan örneklem ile kabul edilen ve çözümlenen anket sayılarının il ve branşlara göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Evren ve Örneklem ile Kabul Edilen ve Çözümlenen Anketlerin İllere ve Branşlara Göre Dağılımı

İl	Evren/Örneklem	Okul Öncesi ve Sınıf	Fen ve Matematik	Dil ve Sosyal	Meslek, Özel Eğitim ve Rehberlik	Toplam
Gelişmiş İller	Evrendeki Payı	89.227	49.704	103.548	57.688	300.167
	Hesaplanan Örneklem	38	21	44	25	129
	Kabul Edilen Anket	43	24	50	28	145
	Çözümlenen Anket	42	23	48	28	141
Orta Düzeyde Gelişmiş İller	Evrendeki Payı	143.266	77.725	165.014	80.440	466.445
	Hesaplanan Örneklem	61	33	71	34	200
	Kabul Edilen Anket	70	37	81	39	227
	Çözümlenen Anket	67	36	77	38	218
Sınırlı Gelişmiş İller	Evrendeki Payı	43.646	21.456	45.773	18.138	129.013
	Hesaplanan Örneklem	19	9	20	8	55
	Kabul Edilen Anket	21	11	23	10	65
	Çözümlenen Anket	20	11	21	9	61
Toplam	Evrendek Payı	276.139	148.885	314.335	156.266	895.625
	Hesaplanan Örneklem	118	64	135	67	384
	Kabul Edilen Anket	134	72	154	77	437
	Çözümlenen Anket	129	70	146	75	420

Tablo 5'te görülebileceği üzere çözümlenen anketler tüm hücrelerde hesaplanan sayının bir miktar üzerindedir. Hesaplanan en az örneklem 384 iken çözümlenen anket sayısı evren ile hesaplanan örneklemin hücreler arasındaki oransal dağılımıyla uyumlu biçimde 420 olarak gerçekleşmiştir

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel aşamalarında kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Nitel Araştırma Yöntemi Kapsamında Oluşturulan Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yöntemi kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Bakanlığın hizmet içi eğitim sistemini betimleyerek sistemin sorunlarını ve katılımcıların önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde alanyazından hareketle üst yöneticilerle yapılacak görüşmeler için bir bireysel görüşme formu ile okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılacak odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere iki ayrı yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Ayrıca araştırmanın devam eden aşamalarında Covid-19 salgını nedeniyle yaşanan kriz sürecinde öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini yazılı olarak almak üzere açık uçlu bir soru formu oluşturulmuştur.

Hazırlanan taslak formların tamamı için aynı yöntem izlenmiş; önce bir öğretmen, bir okul yönetici ve bir Bakanlık maarif müfettişi ile ön deneme gerçekleştirilmiş, sorular kuramsal, görüşmeye uygunluk ve anlaşılabilirlik açılarından ele alınmıştır. Ardından uzman görüşüne sunulmuştur[1]. Geri dönüşler çerçevesinde formlarda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

[1] Bu kapsamda bireysel ve odak grup görüşme formları; tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyesi olan üç profesörün (Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Prof. Dr. İnayet AYDIN ve Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR) yanı sıra eğitim yönetimi alanında bir profesör (Prof. Dr. Adnan BOYACI), bir doçent (Doç. Dr. Bekir S. GÜR), bir doktor öğretim üyesi (Dr. Öğretim Üyesi İsmet KESEN); diğer eğitim alanlarında bir profesör (Prof. Dr. Semih AKTEKİN) ve bir doçent (Doç. Dr. İbrahim DELEN); ölçme değerlendirme alanında bir doktor öğretim üyesi (Dr. Öğretim Üyesi Görkem CEYHAN) akademisyene iletilmiştir. Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine olan bakış açılarının ortaya konulması amacıyla hazırlanan Öğretmen Yazılı Görüş Formu ise; tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyesi olan üç profesörün (Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Prof. Dr. İnayet AYDIN ve Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR) yanı sıra eğitim yönetimi alanında bir doktor öğretim üyesi (Dr. Öğretim Üyesi İsmet KESEN); diğer eğitim alanlarında bir profesör (Prof. Dr. Semih AKTEKİN) ve bir doçent (Doç. Dr. İbrahim DELEN); ölçme değerlendirme alanında bir doktor öğretim üyesi (Dr. Öğretim Üyesi Görkem CEYHAN) akademisyene

Formlar yapı ve içerik açısından ele alınacak olursa; yöneticiler için bireysel görüşme formu (EK 1) araştırma kapsamında hazırlanan diğer formlarla ile aynı anlayışla oluşturulmasına karşın üst yöneticilerle ve bireysel olarak görüşme yapılacağı dikkate alınarak sistemin teknik boyutlarına yönelik daha fazla ayrıntı içermektedir. Bu kapsamda toplam altı soru ve bunlara yönelik çeşitli derinleştirme sorularını içermektedir. Diğer formlardan; okul yöneticilerinin görüşlerini almak üzere hazırlanan Odak Grup Görüşme Formu-1 (EK 2) hizmet içi eğitimde sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik üç temel sorudan oluşurken öğretmenlerin görüşlerini almak üzere hazırlanan Odak Grup Görüşme Formu-2 (EK 3) ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere bakışını çok boyutlu olarak ortaya koymak üzere ayrıntılı sorulardan oluşmaktadır. Bu kapsamda formda dokuz soru ve bunlara yönelik derinleştirme soruları bulunmaktadır.

Nitel araştırma süreci kapsamında bir diğer form ise Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine olan bakış açılarının ortaya konulması amacıyla hazırlanan Öğretmen Yazılı Görüş Formu'dur (EK 4). Bu form, öğretmenlerin salgın sürecinde yaşadığı sorunlar ve bu kapsamda hizmet içi eğitimlere ilişkin görüş ve önerilerini almaya yönelik beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Nicel Araştırma Yöntemi Kapsamında Oluşturulan Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına uygun olarak "Öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri, araştırmacı tarafından araştırma çerçevesinde oluşturulan hizmet içi eğitim yapılanmasına ilişkin önerileri ne düzeyde benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır? Bu görüşler; cinsiyet, kıdem, branş, görev (unvan), görev yapılan okul türü ve görev yapılan ile göre farklılık göstermekte midir?" temel sorusuna yanıt bulmak üzere "Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi Değerlendirme Anketi" (EK 5) oluşturulmuştur.

Anketin geliştirilmesinde nitel aşamada izlenen yolun aynısı izlenmiş ve aynı kişilerden görüşler alınmıştır. Bununla birlikte anketin geliştirilmesi sürecinde Bakanlık Maarif Müfettişi unvanıyla görüşülen kişinin aynı zamanda Türk dili ve edebiyatı alanında da uzman olması nedeniyle dil ve anlatım yönünden kendisinden ayrıca bir kez daha görüş alınmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda ankette gerekli düzeltmeler

iletilmiştir. Akademisyenlerin tamamından geri dönüş olmuş ve geri dönüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

yapılmıştır. Ardından anket 20 öğretmene pilot olarak uygulanmış ve onların da geri bildirimleri alınmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılamadığı görülen bazı cümleler daha açık biçimde yeniden yazılmıştır. Bu öğretmenlerin verileri çözümlemeye katılmamıştır.

"Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi Değerlendirme Anketi"nde (EK 5) katılımcılara yönelik çeşitli bilgilerin sorulduğu genel bölümün yanı sıra toplam 42 maddeden üç ana kısım bulunmaktadır. Birinci kısımda; genel hizmet içi eğitim yaklaşımı ve Bakanlık merkez örgütünün temel etkinliklerine ilişkin öneriler, ikinci kısımda; il milli eğitim müdürlüklerindeki temel yapılanmaya ilişkin öneriler, üçüncü kısımda ise okullardaki temel yapılanmaya ilişkin öneriler yer almaktadır. Katılımcıların maddelere ilişkin görüşlerini hem benimseme durumu hem de uygulanabilir bulma açısından alabilmek üzere her bir madde için "Öneriyi ne düzeyde benimsiyorsunuz?" ve "Öneriyi ne düzeyde uygulanabilir buluyorsunuz?" soruları bulunmaktadır. Yanıtlarda ise "hiç, az, orta, büyük ölçüde ve tamamen" olmak üzere beş seçenekli Likert türüne uygun anket kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel aşamasında üst yöneticilere ilişkin temel veriler derinlemesine bireysel görüşme tekniği ile toplanmıştır. Olgubilim çalışmalarında nitel veri toplama tekniklerinden en uygunu derinlemesine görüşmedir (Creswell, 2013). Bu teknik, birçok olgunun görünüşünden çok bunların özüne ulaşmayı ve bunları ayrıntılarıyla bütüncül olarak kavramayı olanaklı kılan bir veri toplama aracıdır (Kümbetoğlu, 2005). Bu teknik ile araştırmacı, katılımcıların söylemleri ve deneyimlerinden yola çıkarak bütüncül bir kavrayışa erişmeye çalışmaktadır (DeMarrais, 2004). Bu kapsamda Ankara ilinde ikamet edenlerle görüşmeler yüz yüze, il dışında ikamet etmekte olanlarla ise telefon yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Nitel aşamada model önerisini geliştirme sürecinde öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri ise odak grup görüşmeleri yoluyla alınmıştır. Odak grup görüşmeleri, önceden hazırlanmış yönergeler doğrultusunda gerçekleştirilen, katılımcıların öznelliklerinin ön planda tutulduğu ve bunların söylemleri ile bu söylemlerin toplumsal bağlamına dikkat edilen bir veri toplama tekniğidir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Bu kapsamda Ankara'da görev yapan öğretmenler ve okul

yöneticileri için iki ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri araştırmacı tarafından yönetilmiştir ve katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

Nitel aşamada model önerisini geliştirme sürecinde yönelik olarak oluşturulan formlar için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'nun onayı (Ek 6) ve ardından Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama izni (Ek 7) alınırken, Covid-19 salgınına yönelik olarak formlar, içerisinde bulunulan olağanüstü koşullar nedeniyle tez izleme komitesinin bilgisi ve onayı doğrultusunda farklı bir onay süreci gerçekleştirmeden geliştirilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen formlar aracılığıyla alınan görüşler, gönüllülük ilkesine uygun olarak katılımcıların onamıyla (EK 8), araştırmacının bireysel olanakları çerçevesinde, örgütsel süreçler ve olanaklar kullanılmadan toplanmıştır.

Bu kapsamda sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması açısından; gelişmiş illeri temsilen İstanbul, orta düzeyli illeri temsilen Hatay ve Rize, sınırlı düzeyde gelişmiş illeri temsilen Diyarbakır'da görev yapan öğretmenler arasından gönüllülük esasına göre alınmıştır. Yazılı olarak alınan bu veriler kişisel e-posta ve diğer iletişim araçları yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın nicel aşamasında da anketlerin kişilere ulaştırılması ve toplanması, Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirildiğinden, ayrıca ekonomik de olması dikkate alınarak, elektronik ortam (Googleform) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda veriler; gelişmiş illeri temsilen İstanbul, Ankara; orta düzeyli illeri temsilen Hatay, Yalova, Denizli, Kırklareli, Giresun, Kırıkkale, Karabük ve Erzurum; sınırlı düzeyde gelişmiş illeri temsilen, Bitlis ve Şanlıurfa'da görev yapan öğretmenler arasından gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Bununla birlike salgın döneminde öğretmenlere ulaşmanın güçlüğü nedeniyle hedeflenen örneklem sayısına ulaşılamayacağı düşünülerek başlangıçta planlanan iller arasında yer almamasına karşın sınırlı düzeyde gelişmiş illeri temsilen Diyarbakır, orta düzeyli illeri temsilen Rize illerinden de veriler toplanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın nitel aşamasında bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri sesli kayıt altına alınmış ve sonrasında kayıtlar yazıya çevrilmiştir. Bu kayıtlardan elde edilen yazılı metinler ile Covid-19 sürecine yönelik formlara verilen yanıtlara yönelik araştırmacı tarafından içerik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. İçerik çözümlemesi belirli

bir belgenin ya da metnin içeriğinin sistematik olarak incelenmesi için yapılan bir veri çözümleme biçimidir (Ekiz, 2009). İçerik çözümleme, verilerin içeriğini kodlayarak sistematik biçimde sınıflandırma yoluyla temaların veya kalıpların belirlenmesi ve bunların öznel yorumlanmasını içeren bir araştırma yöntemi olarak da tanımlanabilir (Hsieh ve Shannon, 2005).

Araştırmanın nicel kısmında ise elde edilen verilerin çözümlenmesi için sosyal bilimler için bir istatistik paket programı olan SPSS 21.0 kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların "Öneriyi ne düzeyde benimsiyorsunuz?" ve "Öneriyi ne düzeyde uygulanabilir buluyorsunuz?" sorularına; "hiç, az, orta, büyük ölçüde ve tamamen" olmak beş seçenekli anket aracılığıyla yanıtları alınmıştır. Bununla birlikte verilerin çözümlenmesi aşamasında; "hiç" ve "az" kategorileri ile "büyük ölçüde" ve "tamamen" kategorileri birleştirilmiş, seçenekler "katılmıyorum", "orta düzeyde katılıyorum (orta d.k.)" ve "katılıyorum" biçiminde yeniden adlandırılarak üç dereceli olarak çözümlenmiştir. Bu değişimin amacı verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasını sadeleştirerek kolaylaştırmak ve bulguların daha anlaşılır olmasını sağlamaktır.

Ankette yer alan her sorunun yüzde ve frekansları hesaplanmış; cinsiyet, kıdem, görev (unvan), branş, görev yapılan okul türü ve görev yapılan il değişkenleri açısından katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının görülebilmesi için ki-kare testi gerçekleştirilmiştir. Ki-kare testi iki veya daha fazla bağımsız grup arasında değişkenlerin dağılımının bir diğerinden farklı olup olmadığını değerlendirmek için kullanılır (Kılıç, 2016). Başka bir anlatımla değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Ki-kare testinde Pearson Ki-kare değeri temel alınmış, anlamlılık düzeyi olarak $p<0.05$ değeri kullanılmıştır. Ki-kare analizi gerçekleştirilirken beklenen değeri 5'in altında olan hücre sayısı %20'nin üzerinde olan bazı maddeler olmuştur. Bu maddelerde "Fisher-Halton Freeman Exact Test" sonucu dikkate alınmıştır. Bunlar cinsiyet değişkeni için; 32. (benimseme); branş değişkeni için 33. (benimseme), okul türü değişkeni için 6. (benimseme), 14. (benimseme, uygulanabilir bulma), 17. (benimseme), 20. (benimseme), 31. (uygulanabilir bulma), 32. (benimseme, uygulanabilir bulma); il değişkeni için ise 12. (benimseme, uygulanabilir bulma), 21. (benimseme) ve 30. (uygulanabilir bulma) maddelerdir.

Farklılaşmanın görüldüğü maddelerde bu ilişkinin gücünü ortaya koyabilmek için *Cramer V* değerleri dikkate alınmıştır. Bu değerin dikkate alınabilmesi için anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak belirlenmiştir. *Cramer V* değeri .0 ile .299 arasında olan maddeler düşük düzeyli farklılaşmanın olduğu maddeler olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca ikiden

fazla kategoriye sahip olan değişkenler açısından ise bu testlere ek olarak farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için gruplara yönelik ikişerli olarak Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Bu testte de anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak belirlenmiş ve sonucu buna uygun olan karşılaştırmalar için iki kategori arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu yorumu yapılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar ile Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli öğretmenler için hizmet içi eğitim modeli önerisine yer verilmektedir.

Hizmet İçi Eğitimler Konusundaki Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmacı tarafından güncel hizmet içi eğitim uygulamalarında var olan durum ve bu çerçevede geliştirilecek hizmet içi eğitim modelinin genel özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla; Milli Eğitim Bakanlığı üst yöneticileriyle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler ile Ankara'da çeşitli okullarda görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen iki ayrı odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda bireysel görüşme ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler araştırmacı tarafından bir arada çözümlenmiş ve bulgular bu yaklaşımla ortaya konulmuştur. Hizmet içi eğitim uygulamaları konusunda bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilen tema ve kategoriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Bireysel ve Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori
Gereksinim Belirleme	Öğretmen gereksinim belirleme anketleri
	Gereksinim belirlemede merkeziyetçi yaklaşım
	Çoklu veri kaynağına dayalı gereksinim belirleme
	Gereksinim belirlemede okul müdürünün yeterliği
	Gereksinim belirleme odaklı işbaşarımı değerlendirme
Planlama	Merkezi ve yerel planlama
	Eğitim yeri
	Eğitim görevlisi
	Kursiyer seçimi
	Zaman
	Bütçe
	Paydaşlarla işbirliği ve tanıma/yetkilendirme

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Bireysel ve Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori
Uygulama	Seminer yöntemi yerine küçük gruplarla uygulamalı eğitimler
	Uzaktan eğitim ve karma yöntemler
	Uygulamaya ilişkin sahada yaşanan çeşitli sorunlar ve bakanlığın çabaları
İzleme ve Değerlendirme	Kurs sonu anketleri
	Diğer izleme değerlendirme araçları
Yapısal Dönüşüm Gereksinimi	Hizmet içi eğitim uygulamalarının sistem yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınması
	İllerde örgütsel yapılanma
	Okullarda dönüşüm

Tablo 6 incelendiğinde temaların; gereksinim belirleme, planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme ile yapısal dönüşüm gereksinimi olduğu görülmektedir.

Gereksinim Belirleme

Görüşmelerden elde edilen bulgular çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin Bakanlık hedefleri ve yeni politikalardan kaynaklanan örgütsel gereksinimler ile öğretmenlerin gereksinim duyduğu bireysel konular olarak iki açıdan ele alındığı görülmektedir. Bu konuyu bir üst yönetici şöyle belirtmektedir:

> Bakanlıkta açılan kurslar şöyledir; genel ihtiyaca binaen yapılan kurslar, örneğin yeni bir yazılım geldiğinde, Bakanlık buna öğretmenlerin ihtiyacı olduğunu düşünerek kursları hazırlıyor. Geri kalan kurslar ise öğretmenlerin genel taleplerine ilişkin kurslar (GM1).

Bu kapsamda Bakanlık, öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimini ortaya koymak için; üst politikalarda yer alan hedeflerin yanı sıra öğretmenler için belirlemiş olduğu "Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri"ni temel almakta ve erişilmek istenen bu düzey çerçevesinde öğretmenlerin gelişim gereksinimini belirlemek için anketler uygulamaktadır. Bu konuda bazı üst yöneticilerin görüşleri şöyledir:

> Öğretmenler için hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme anketi hazırlanıp gönderiliyor. Gelen dönütler doğrultusunda bir belirleme yapılmaya çalışılıyor. Onun dışında hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesinde; kalkınma planları, stratejik planlar, göstergeler, hükümet politikaları ve müfettiş raporları temel kaynaklardır. Özellikle hizmet içi eğitim belirleme anketlerini yıllık merkezi hizmet içi eğitim planını yaparken kullanıyoruz (DB1).

> Öğretmenin kendi alanındaki mesleki yeterliklerini Bakanlık çalışmış, hepsinin sahip olması gereken nitelikler belli. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim

> ihtiyaçlarını belirlemek için onlara diyoruz ki "Şu eğitim programlarımız var, bunların içerisinden ihtiyacınıza uygun bir hizmet içi eğitim programını seçin" (İLM2).

Bulgular çerçevesinde Bakanlığın hizmet içi eğitim gereksinimlerini örgütsel hedef ve stratejilerinden kaynaklananlar ve öğretmenlerin bireysel uygulamalarında ortaya çıkan gereksinimler olmak üzere iki düzeyde ele aldığı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede örgütsel gereksinimlerin çoğunlukla üst politika metinlerinde ortaya konulmuş olan hedeflerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bireysel gereksinimlerin belirlenmesinde ise temel veri kaynağı öğretmenlere düzenli olarak yapılan gereksinim belirleme anketleridir.

Araştırma bulguları çerçevesinde oluşturulan hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi teması içerisinde temel kategoriler; gereksinim belirlemede merkeziyetçi yaklaşım, öğretmen gereksinim belirleme anketleri, çoklu veri kaynağına dayalı gereksinim belirleme, gereksinim belirlemede okul müdürünün yeterliği ve işbaşarımı değerlendirme biçiminde belirlenmiştir.

Gereksinim Belirlemede Merkeziyetçi Yaklaşım. Gereksinim belirlemeye yönelik bulgular dikkate alındığında; katılımcıların bir bölümünün öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirleme süreçlerinin Bakanlıkça genellikle teknik ve merkezi bir anlayışla yürütüldüğüne ve bu bakımdan yerel düzeydeki farklılıkların yeterince dikkate alınamadığını düşündüğü görülmektedir. Bu kapsamda gereksinim belirleme konusunda genel anlamda erişilmek istenen temel hedefler olan ve Bakanlıkça belirlenen Öğretmen Yeterlikleri'nin kimi katılımcılarca soyut olarak algılandığı, buna dayalı olarak yapılacak gereksinim belirleme çalışmalarının işlevsel olmayabileceği, bu çerçevede ilgili çalışmaların uygulamalı olarak desteklenmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Bu konuya yönelik bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Bakanlıkta yapılan çalışmalar genel olarak soyut "Öğretmen Yeterlikleri"ne dayandığı için bu başlamadan biten bir çalışmaya dönüyor. Her şeyi öğretmenden beklemeye dayalı bir yeterlik hazırlama sistemimiz var. Bu bizi başlamadan biten merkezi ve yaratıcı olmayan bir sürece itiyor. Bir milyon öğretmenin yeterliklerini sağlamayı kim düşünse bırakıyor. Oysa yapılan işlerde ortaya çıkan ihtiyacın belirlenmesi lazım (DB2).

> Orada öğretmen yeterlikleri belirlediniz de ne oldu ki? Yani ihtiyacını hissettiğimiz ve yapacağımız bir eylem olarak kategorileştirmemiz gerekiyor, bunu teknik olarak algılamamamız gerekiyor (Ö1).

Öğretmen Yeterlikleri'nin katılımcıların bir bölümü tarafından soyut ve teknik bir metin olarak algılanması, bu belgenin somut uygulamalardan çok kuramsal bir zemine dayanması ve genel bir çerçeve özelliği göstermesiyle ilişkili olabilir. Bu konudaki katılımcı görüşleri çerçevesinde gereksinim belirleme süreçlerine yönelik öne çıkan bir diğer nokta ise merkeziyetçiliktir. Bazı katılımcılar içerisinde yer alan bazı öğretmen ve okul müdürleri genel olarak, Bakanlığın hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde yukarıdan aşağıya doğru bir yöntem uyguladığına inanmaktadır.

> Son birkaç yıldır Bakanlığın ihtiyaç belirlemeye yönelik politikalarını gözlemliyorum ama bu aşağıdan yukarıya doğru gitmeli aksine yukarıdan aşağıya geliyor. Stratejik plan yapma mantığında zaten önce kurumun kendi ihtiyaç analizini yapması lazım sonra ilçe, il ve yukarıya doğru gitmesi gerekiyor (Ö2).

> İhtiyaçlar aşağıdan yukarı değil yukarıdan aşağıya doğru oluyor, aşağıdaki ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmuyor. Sadece standartlar var, o standartlar doğrultusunda biz bu kişilere eğitim vermeliyiz deniyor ama onlar bunu aldılar mı almadılar mı konusunda bir ölçüm yapılmıyor (Ö4).

> Türkiye genelinde ihtiyaç analizi yaptığı için, yerel düzeyde kişilerin neler istediğine bakarak bir karar verilmesi gerekiyor. Yani yukarıdan ben belirledim, bu ihtiyacınızdır gibi değil (M4).

> İhtiyaç belirlemede hem alttan üste hem de üstten alta bir etkileşim sürekli olmalıdır. Sadece tek yönü bir matematik formülü yok (Ö1).

Bu görüşler dikkate alındığında Bakanlığın gereksinim belirleme sürecinde çoğunlukla merkeziyetçi bir biçimde yukarıdan aşağıya doğru süreçleri yönettiği, buna karşın etkili bir sürecin yerel gereksinimlere dayalı ve çok yönlü olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların önemli bir bölümü bu sürecin okullar temel alınarak yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> Şu anda uluslararası durumda bölgeyi geçtik okul kendi içerisinde özel olarak ele alınıyor. Analizler bu şekilde yapılmaya başlandı. Her okulun kendi içerisinde bir dinamiğinin olduğu kabul ediliyor. Şu anda Altındağ'daki bir okulun hedefi çocuğa sadece Türkçe öğretmek ve sosyal gelişim sağlamak olabilirken başka okul farklı olabilir dolayısıyla bunu kurumsal olarak ele alıp bu şekilde analiz etmek gerekir (Ö1).

> Hizmet içi eğitimlerde bence kurum bazlı ihtiyaçların belirlenmesi lazım. Okulun sorunlarını içine alacak şekilde kurumsal bazlı bir planlama yapılabilir diye düşünüyorum. İhtiyaç belirleme işini bence okul yapmalı. Okulların temel sorunu ortaya çıkartılıp bunu ilçeye bildirip, hiyerarşiyle il, Bakanlık çok güzel bir şekilde ilerleme olabilir (M8).

> Okuldan veri üretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Örneğin okuldaki öğretmenlerden 6-7'si soruşturma geçirmiş ve bu soruşturmaların konuları mesela iletişimse, o okulun sene sonunda kurum içi iletişim konusunda bir faaliyet yapmıyor olması çok tuhaf (DB2).

Görüşler incelendiğinde Türkiye ölçeğinde her bölgenin, ilin, ilçenin ya da eğitim bölgesinin kendine özgü gereksinim ve öncelikleri olabileceği gerçeğinden hareketle yerel düzeydeki gereksinim belirleme süreçlerinin etkinleştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda okul temelli çalışmalarının desteklenmesinin ve gerekli yapılanmanın gerçekleştirilmesinin oldukça önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Bu bulgular; okulların öğretmen öğrenmesi için değerli yerler olduğu, okulun öğretmen eğitimi programlarının merkezinde olmak zorunda olduğu ve bu etkinliklerin öğretmenler arasındaki görevdeşliği geliştirerek birlikte hedeflere doğru yönelmeyi sağlamanın bir yolu olduğunu belirten Musset'in (2010) görüşleriyle uyumludur. Demirkol'a (2010) göre Türkiye'de hizmet içi eğitim etkinlikleri merkezi bir anlayışla genellikle belirli zamanda ve yerlerde, seçilen kişilere eğitimler verilmesiyle gerçekleşmektedir. Gönen ve Kocakaya (2006) ise benzer biçimde Bakanlıkça yıllık hizmet içi eğitim planlarında yer alan kurs ve seminerlerin sınırlı sayıdaki öğretmenin katılımına yönelik olduğu, bu nedenle Türkiye'de farklı bölgelerde ve farklı koşullara sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin bunlardan yararlanmasının oldukça güç olduğunu belirtmektedir. Aydoğan (2002) Hizmet içi eğitimler oluşturulurken öğretmenlerin görüş ve düşüncelerinden hiçbir zaman yararlanılmadığını, bölgesel ve yerel gereksinim belirleme çalışmalarında işgörenlerin görüşlerinin alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu merkezi yapı içerisinde Eroğlu ve Özbek'e (2020) göre hizmet içi eğitimlerin planlanması ve gereksinim belirleme sürecinde öğretmenlerin görüşüne yeterince başvurulmamaktadır. Bu kapsamda TEDMEM'e (2019) göre de yerel ya da ulusal düzeyde sunulan mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmen ve okul müdürlerinin gereksinimleriyle uyumlu olmamaktadır. Bu nedenle yerel gereksinimlere duyarlı, okul bağlamıyla uyumlu ve okul temelli, işbirlikçi ve etkin mesleki gelişim desteklenmelidir. Bümen vd. (2012) de benzer biçimde okul temelli uygulamaların, içerik ve işleyişinin öğretmenler tarafından belirlendiğinde daha etkili olduğunu, gündeme alınan konuların örgütsel bağlamla daha çok ilgili olduğunu ve bunun uzlaşmayı kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bayrakcı (2009) öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerine rehberlik etme fırsatları vermenin, onların profesyonel yaklaşımlarını geliştireceğini ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma isteklerini artıracağını vurgulamaktadır. Bu durum genel olarak

değerlendirildiğinde yukarıdan aşağı doğru bir gereksinim belirleme anlayışı yerine yerel odaklı ve okul temelli bir anlayışın yerleşmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğretmen Gereksinim Belirleme Anketleri. Bakanlık tarafından öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemek için yapılan en kapsamlı ve somut uygulamalardan biri, her yıl düzenli olarak gerçekleştirilen anket çalışmasıdır. Bu anketler Bakanlık tarafından hazırlanarak tüm öğretmenlere çeşitli yollardan iletilmekte, öğretmenlerin gereksinim duyduğu konuları, belirlenmiş listeler içerisinden seçmeleri istenmektedir. Ayrıca listede yer almayan fakat gereksinim duyulan konuları da öğretmenlerin belirtmesi istenmektedir. Ancak Bakanlık üst yöneticileri ve katılımcıların önemli bir bölümü, var olan gereksinimlerin nesnel olarak belirlenmesi için bu çalışmaları yeterli görmemektedir. Bu bağlamda en temel eleştiri; öğretmenlerin somut biçimde veri ve gözlemlerle gereksinimlerini orta koymaktan çok istemleri (talepleri) üzerinden anketleri doldurabiliyor olmalarıdır. Bu durumun öğretmenin gerçek gereksiniminin ortaya konulması konusunda bir sınırlılık oluşturduğu düşünülmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Türkiye'deki bir milyon öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyacak bir sistemimiz yok maalesef. Sistemimiz kimin neye ihtiyacı olduğunu doğrudan ölçecek bir sistem değil, ancak dolaylı yollarla ve tahminen belirleme metodumuz var. Anket çalışmalarında katılanların verdiği cevaplar belirleyici oluyor. Ankete cevap vermişse o otuz kırk bin öğretmenin verdiği cevap sanki tüm öğretmenlerin ihtiyacıymış gibi görünüyor. Öte yandan öğretmen kendisinin eksik olduğunu düşünerek kursa başvuruyor ama biz gerçekten öğretmenin o kursa ihtiyacı olup olmadığını bilmiyoruz (GM1).

> Şu andaki durumu ortaya koyup şu alanda eksiğimiz var, bu alanlarda sizin çalışma yapmanız gerekiyor diye sistemde bir şey yok. Öğretmen kendi bilgi ve becerisi ile hissederse "şu alanda ihtiyacım var geliştirmem gerekiyor" diyor. Yani gerçek bir durum değerlendirmesi yapamıyoruz. Öğretmen kendi eksiğini kendi belirliyor, kendi tedavi etmeye çalışıyor (İLM2).

> Mevcut sistemdeki gibi sadece öğretmen ne istiyor gibi bir yaklaşımla ihtiyaç belirlemenin eksik bir değerlendirme olduğunu düşünüyorum. Öğretmen sadece öz değerlendirme yaparak kendi ihtiyacını belirliyor. Peki, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi vb. öğretmenin hangi eksikliklerinin olduğunu düşünüyor (Ö1)?

> Kurumsal hedeflerden kaynaklı hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi konusunda fena değiliz ama fiilen işleyen süreçte ortaya çıkan gelişim ihtiyacının belirlenmesinde sistem iyi değil. Öğretmenimizin kendi ihtiyacını belirlemesi ve ondan sorumlu olanların ihtiyaç belirlemesi süreci uygun olarak çalışmıyor (DB2).

> Şu anda sistem olarak Bakanlığın ve taşradaki teşkilatın öğretmenlerin yeterliklerini veya eksikliklerini etkili şekilde ölçecek bir mekanizması gerçekten yok (İÇM2).

Öğretmenlere yapılan gereksinim belirleme anketlerinin, öğretmenlerin gereksinimlerini mi, istekleri mi ortaya koyduğu konusunda bir katılımcının düşünceleri şöyledir:

> İhtiyaç belirleme anketi ile ilgili çıkış noktası ihtiyaç belirleme, fakat sonuç bağlamında baktığımız zaman bu isteğe dönüşüyor. Öğretmen gerçekten ihtiyacı olan alanları mı seçiyor yoksa hoşuna giden istekli olduğu alanları mı seçiyor? Ben bundan çok emin değilim açıkçası. Öğrenci üzerinden örnek vereyim; çocuk en çok sevdiği dersin sorularını daha çok çözüyor. Öğrenci bilinçli değilse en sevdiği konu orantıysa sürekli onu çözüyor. Çünkü her nefis kendini mutlu eden şeylerle iştirak etme meylindedir. Öğretmenler için de böyle olduğunu düşünüyorum (İLM1).

Katılımcı görüşleri dikkate alındığında öğretmenlere yapılan anketlerin gereksinimleri gösterebildiği gibi, herhangi bir gereksinime dayanmayan ilgi ve istemlere de karşılık gelebildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların önemli bir bölümü özellikle gelişim gereksinimi yüksek olan öğretmenlerin çoğunluğunun kendi gereksinimlerini ortaya kocayacak yetkinliğe sahip olamadıklarını ve genellikle herhangi bir gereksinim hissetmediklerini düşünmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> "Benim ihtiyacım var, şu alanda ben eksik hissediyorum" diyen öğretmen aslında çok ihtiyacı olan öğretmen değil. Tam tersine işleyen bir sistem var. "Ben her şeyi biliyorum, ihtiyacım yok" diyen, hiçbir yere başvuru yapmayan ya da anket doldurmayan öğretmenin daha çok ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Onun için sadece öğretmene sorulmaması gerekiyor (M7).

> Bence öğretmen kendi ihtiyacını bilmiyor. Çünkü öğretmen yeni uygulamalardan habersiz. Örneğin 30 yıllık bir öğretmen zannediyor ki ben anlatırım öğrenci dinler, hâlâ o düşüncede. Kesinlikle kendini değerlendirme yetkinliği yok. Otuz yıl öncesi bilgileriyle kendini değerlendirdiği için ihtiyacının farkında değil. "Böyle bir şeye başvurun, neye ihtiyacınız var" denildiğinde, ihtiyacı yüksek olan öğretmenlerimizin bir bölümü "ben yeterliyim" zihniyetinde olduğu için başvuru yapmıyor. Böyle bir kısır döngü var (Ö9).

> Burada öğretmenlerin ne ihtiyaç hissettiği önemli, acaba bunu hissediyorlar mı? Asıl sorun öğretmenlerin burada ihtiyaç hissetmemeleri zaten (İLM2)

> Bir milyon öğretmene desek ki siz ihtiyaç hissediyor musunuz, en fazla bence %30'u benim bir yetersizliğim var ben ihtiyaç hissediyorum der, ancak öğretmenlerin çoğunun ihtiyacı var (Ö8).

> Öz değerlendirme yöntemi ihtiyaçları tam olarak ortaya koymuyor, çünkü durumundan rahatsız olmayan ciddi bir öğretmen kitlesi var (Ö2).

Görüşler dikkate alındığında özellikle gelişim gereksinimi yüksek olan öğretmenlerin kendilerini nesnel olarak değerlendirebilme yeterliklerinin ya da bu yönde isteklerinin olmayabileceği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan yalnızca anketlere dayalı olarak yürütülen gereksinim belirleme çalışmalarının gerçekten hizmet içi eğitime gerek duyan öğretmenlerin belirlenmesinde yetersiz kaldığı değerlendirilmektedir.

Öte yandan anketlere dayalı olarak yürütülen çalışmaların öğretmenlerin bir bölümü tarafından benimsenmediği de görülmektedir. Bu konuda bir katılımcının görüşü şöyledir:

> Hizmet içi eğitimlerde ihtiyaç belirlemenin çok doğru yapıldığını düşünmüyorum, Senenin başında iki tane çok yapraklı şey gelir okullara. Artık onlar da dijital ortamda geliyor zaten. Birisi merkezi diğeri de yerel hizmet içi eğitimler. Biz öğretmenlerimize "Hangilerini istiyorsanız yazın" deriz. Ha bunlar ne kadar değerlendiriliyor, dikkate alınıyor onu bilmiyoruz. Bu taleplerin değerlendirilmediğini düşünüyoruz. Çoğu öğretmen bakmıyor bile. Bakan öğretmenler de gerçekten ihtiyacı olduğu için de değil, bir şey yazmış olmak için yazıyor (M1).

Bu görüş dikkate alındığında öğretmenlerin bir bölümünün anketlere ilgisiz kaldığı anlaşılmaktadır. Bu ilgisizliğin nedenlerinden biri; anketlerin hizmet içi eğitimleri planlayanlar tarafından dikkate alınmadığına yönelik düşünce olabilir. Bu konuda veriler incelendiğinde katılımcıların önemli bir bölümünün eğitimler planlanırken anketlerin dikkate alınmadığını düşündüğü görülmektedir. Bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Bakanlığın ihtiyaç belirleme sistemi çalışmıyor. On dokuz yıllık iş hayatımda hiçbir zaman, herhangi bir öğretmenin dile getirdiği bir hizmet içi konusunu Bakanlığın dikkate aldığını ve bu konuda eğitim açtığını duymuşluğum yok (M8).

> İhtiyaç belirleme yapılırken Bakanlık daha önceki yılların kalıplarını aynen hizmet içi eğitim modülünün içerisine koyuyor ve gönderiyor. Yani geçmişten bugüne bir kalıp var, belki bir iki tanesini arada değiştiriyorlar ama genellikle her yıl birçok şey aynı şekilde (M4).

> Öğretmenin gerçekte hangi alanda eğitime ihtiyacı var dikkate alınmıyor. Yani yıllardır aynı hizmet içi eğitim programları hiç değişmiyor, çok nadir yenileri ekleniyor (Ö2).

> Öğretmenlere yapılan ihtiyaç anketleri yapıldı mı yapıldı, dosyaya kondu mu kondu… Maalesef daha öteye gitmiyor. Çok nadiren raflardan indirilip değerlendiriliyor yani bu oran çok düşük (İÇM2).

Görüşler değerlendirildiğinde katılımcıların bir bölümünün söz konusu anketlerin dikkate alınmadığına ve hizmet içi eğitimlerin her yıl benzer biçimde açıldığına inandıkları görülmektedir. Hizmet içi eğitim planlaması konusunda ilçe düzeyinde görev yapan Ö9'un konuya ilişkin görüşü dikkat çekicidir:

> Şimdi ben ilçede görevli olan biri olarak, mesela bu hizmet içi eğitimi nasıl düzenliyoruz, talepler geliyor okullardan ama ilçe bazında düzenlerken öğretmenlerin taleplerine bakılmıyor. Biz şuna bakıyoruz; elimizdeki eğitimcilerle hangi eğitimler açılabilir (Ö9).

Ö9'un görüşleri dikkate alındığında özellikle yerel düzeyde hizmet içi eğitim düzenleme konusunda öğretmen gereksinimleri belirlense bile örgütsel kapasitenin yetersizliğinden dolayı bu çalışmaların kimi zaman planlanamadığı görülmektedir. Bu bakımdan yerel düzeyde örgütsel kapasitenin geliştirilmesinin öğretmen gereksinimleriyle uyumlu bir planlama için oldukça önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Gereksinim belirleme anketlerinin dikkate alınmadığı yönündeki inancı pekiştiren bir konu da öğretmenlerin belirttiği gereksinimler ile hizmet içi eğimlere kabul edilmeleri sürecinin birbiriyle ilişkilendirilmemesi olabilir. Bu konuda bir katılımcının şu görüşü dikkat çekmektedir:

> Kişisel olarak ihtiyacınıza göre talep ediyorsunuz ama sizi almıyorlar. İstatistiğe dökülüyor. Bireysel olarak Mustafa bunları istiyor, Ahmet bunu istiyor şeklinde göndermiyoruz zaten. Sadece sayı gönderiyoruz. Biz sadece diyoruz ki okulumuzda 120 öğretmen var, stres yönetimi isteyenler şu kadar. Onun için ihtiyaç belirlemede çok ciddi sıkıntı olduğunu düşünüyorum (M1).

M1'e göre öğretmenlerin bireysel gereksinimlerini belirlemek için doldurulan anketler planlama birimlerine sadece toplam sayılar olarak ulaştırılmaktadır. Öğretmenlerin gereksinimlerini ilettikten sonra Bakanlıkça bu eğitimler açılsa dahi başvuru sonucunda bu eğitme kabul edilmemesi durumu ortaya çıkabilmektedir. Bu durumun hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin bireysel gereksinimlerini ve istemlerini doğrudan gidermek üzere açılmamış olduğu algısını ortaya çıkarabileceği düşünülebilir. Bu bakımdan kurslara kabul aşaması ile öğretmenlerin gereksinimlerini belirtmiş oldukları anketlerin ilişkilendirilmesi, bu olumsuz algıyı ortadan kaldırabilir; ayrıca hizmet içi eğitimlerin gereksinim hisseden öğretmenlere ulaştırılması konusunda da katkı sağlayabilir.

Katılımcıların bir bölümünün belirtmiş olduğu, anketlerin yeterince dikkate alınmadığı yönündeki yaygın düşünceye hizmet içi eğitim konusunda üst yöneticilik yapmış DB1 katılmamaktadır. Bu konuda DB1'in görüşleri şöyledir.

> İhtiyaç belirleme yeterli diye düşünüyorum. Öğretmenlerin kendilerinde eksik gördükleri şeyleri tercih etmeleri, bizim daha çok baz aldığımız bir kriterdi. Öğretmenlerimizin talepleri doğrultusunda gerek açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar gerekse diğer standart programlar içerisinden seçtikleri programlar alınır, planlama birimi tarafından işlendikten sonra Bakanlıktaki ilgili genel

> müdürlüklerin tamamıyla paylaşılır. İhtiyaç belirlendikten sonra, genel müdürlüklerden gelen öneriler doğrultusunda biz yıllık planlamayı yaparız. Sistem böyle. Yani bence bugüne kadar uygulanan en iyi sistemlerden bir tanesi (DB1).

DB1'in bu konudaki düşüncelerinin özellikle merkezi olarak planlanan eğitimlere yönelik genel işleyiş sürecini yansıttığı görülmektedir.

Bakanlıkça yapılan gereksinim belirleme anketlerine ek olarak yerel düzeyde de çeşitli anket çalışmaları yapılabilmektedir. Bu konuda il milli eğitim müdürlüğü yaptığı sırada gerçekleştirdiği çalışmaları aktaran GM2, planlamalarda öğretmen gereksinim anketlerinin dikkate aldığını şöyle belirtmektedir:

> Biz ilimizde şunu yaptık: "Google form üzerinden açılmasını istediğiniz ihtiyaç duyulan alanlar ve taleplerinizi bizimle paylaşınız dedik". Talepleri şöyle yaptık gerçekten kişilerin ihtiyaç duyduğu alan mı diye düşündük, ilimizin ihtiyaçları ve talepleriyle uyumlu mu diye değerlendirdik. Bütçe kısıtımız sebebiyle bireysel olarak dışarıda kolaylıkla karşılanabilecek olanlar hariç, çok talep edilen kursları açmaya çalıştık (GM2).

GM2'nin görüşleri değerlendirildiğinde yerel düzeyde Bakanlıkça yapılan anketlere ek olarak çeşitli gereksinim belirleme çalışmalarının da yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerden alınan görüşlerin örgütsel gereksinimler, öncelikler ve olanaklar dikkate alınarak planlamalara yansıtıldığı anlaşılmaktadır.

Gereksinim belirleme anketleri konusunda katılımcı görüşleri genel olarak ele alındığında öğretmenlerin kendileri hakkında doldurmuş oldukları anketlerin tek başına nesnel sonuçlar ortaya koymakta yetersiz kalabildiği, öğretmenlerin bir bölümünün bu anketlere ilgi göstermediği ve gereksinimlerini doğru belirleyemediği görülmektedir. Ayrıca katılımcıların önemli bir bölümünün anketlerin planlamada dikkate alınmadığına inandığı, bu inancın anketlere olan ilgiyi azaltma konusunda etkili olabileceği görülmektedir.

Bu düşünceye karşın hizmet içi eğitimlerin planlanmasından sorumlu olan birimlerin anketlerden yararlanma yönünde eğilimlerinin bulunduğu ancak özellikle yerel düzeyde örgütsel olanaklar ve önceliklerin planlamaları biçimlendirebildiği görülmektedir. Bu bağlamda özellikle yerel düzeyde gereksinim belirleme süreçlerinin etkinleştirilmesi ve örgütsel kapasitenin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgular genel olarak alanyazın ile uyumlu görünmektedir. Öğretmenlerin gereksinimleri anketler yoluyla ortaya konulmaya çalışılsa da burada belirtilenler gerçek gereksinimleri yansıtmayabilir. Darling-Hammond vd.'ye (2017) göre öğretmenler

zaman zaman kendi gereksinimlerini belirlemede yetersiz kalmaktadır. TALIS 2018 sonuçları bunu doğrulamaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin %4.17'si alan bilgisi, %4.05'i pedagojik yeterliklere, %4.06'sı öğrenci değerlendirmesinin çözümlenmesi ve kullanımı, %7.25'i veli ile işbirliği konularında hizmet içi eğitime yüksek düzeyde gereksinim duyduğunu belirtmektedir. Bu başlıkların her biri OECD ortalamasının altında olup en yüksek Asya grubunda bu oranlar %22 ile %48 arasında değişmektedir (Ceylan, Özdoğan Özbal, Sever ve Boyacı, 2020). Bu durum daha önceki TALIS sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişime en az gereksinim duyduğu ülkelerden biri Türkiye'dir (OECD, 2009). TED'in (2009) gerçekleştirdiği bir araştırmada da öğretmenlerin çoğunluğunun öz değerlendirme sonuçlarına göre kendilerini tüm yeterlik alanlarında, "yeterli" ya da "oldukça yeterli" olarak değerlendirdiği; kendilerini yeterli gördükleri için öğretmenlerin %85'inin hizmet içi eğitim gereksinimi belirtmedikleri görülmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini ortaya koymak için anketler gerçekleştirilmesine karşın öğretmen görüşlerinin alınmadığını belirten çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Aydoğan 2002; Bümen vd. 2012; Özer 2004). Bu durum anketlerin dikkate alınmadığına yönelik inançlarla ilişkili olabilir. Bu bulguyu destekleyecek biçimde Sıcak ve Parmaksız (2016) çalışmalarında gereksinim belirleme ve amaçların oluşturulması aşamasında zaman zaman öğretmen görüşlerinin alındığını ancak bunların dikkate alınmadığını belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin doldurmuş oldukları anketlerle, kendilerine sunulan hizmet içi eğitimler arasında daha güçlü bağlar kurulması gerektiği belirtilebilir.

Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Gereksinim Belirleme. Araştırma bulguları çerçevesinde katılımcıların önemli bir bölümü, Bakanlığın merkezi olarak belirlediği konular ya da yalnızca öğretmenlerin anketlerde belirttiği istemlerin hizmet içi eğitim gereksinimini gerçek anlamda ortaya koymakta yetersiz kaldığını düşünmektedir. Bu bakımdan gereksinimlerin belirlenmesi konusunda çoklu veri kaynağına dayanan bir yapının oluşturulması gerektiğini belirten katılımcılar bulunmaktadır. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

> Bu işi çok boyutlu olarak ele almak gerekir. Öğretmen sadece kendisini öz değerlendirme yaparak ben şu boyutta eksiğim diyor. Oysa bizim konuşmamız gereken şey belki akran, zümre, yönetici, öğretmen ve veli… Yani ihtiyacı belirlerken tüm ayaklar dikkate alınmalı (Ö1).

> Bazen insanlar içinde yaşarken farkında olmayabilir bir kısım şeylerin. Bu yüzden hem öğretmenlerin kendi belirledikleri alanlar hem de onun haricinde dışarıdan bakan bir gözle bu konular belirlenmeli diye düşünüyorum. Bu noktada akademisyenler, veliler olabilir (İÇM1).

> Şuna teslim olmamak gerekir öğretmenler kendi ihtiyaçlarını belirleyemezler diye. Buna yönelik ek tedbirler gerekir tabii; örneğin müdürün veya yöneticinin değerlendirmesi. Öyle ya ben bir okul müdürüyüm belki öğretmen kendisi o ihtiyacı fark etmemiş olabilir ama benim gördüğüm ihtiyaç üzerine bir şey yapıyor olmam lazım, denetim sonuçlarına göre hizmet içi eğitim çıkarılabilir (DB2).

> İhtiyaç belirleme konusunda durum değerlendirmesini okul müdürü yapabilir ya da bir teftiş sistemi, denetim sistemi olabilir. Öğretmenlerin başarıları nasıl ölçülecek ya da öğretmenlerin işini iyi yapıp yapmadığını kim değerlendirecek, nasıl değerlendirecek? Yani burada zümre öğretmenleri, müdür, müdür yardımcısı, veli ve öğrenci olabilir (İLM2).

> Öğretmenlerin ihtiyaçlarını aslında en iyi öğrenciler görür. Çünkü öğrenci öğretmenini okur, hele şimdi içinde bulunduğumuz çağda öğrenciler cin gibi, hepsi çok rahatlıkla görebiliyorlar, öğrenci dışında okul müdürü ve zümre arkadaşları bunu çok rahatlıkla ortaya koyabilir (DB1).

Genel olarak katılımcılar gereksinim belirleme konusunda çeşitli kaynaklara vurgu yapmakta, bunlar içerisinde okul müdürleri, diğer öğretmenler, öğrenciler ve veliler ön plana çıkmaktadır. Ancak katılımcılardan biri, öğrencilerin ve velilerin öğretmen gereksinimlerinin belirlenmesi konusunda kaynak olarak kullanılmasını desteklememektedir. Bu konuda katılımcının görüşü şöyledir:

> Okul müdürünü zaten az çok değerlendirmeyi sağlıklı şekilde yapar. Yani bizim birbirimize güvenmemiz lazım… Siz bunu öğrenci ya da veliye bırakırsınız bu sefer işin arka boyutunda başka hesaplara biraz zemin hazırlayabilirsiniz (İLM1).

Katılımcının görüşleri dikkate alındığında gereksinim belirleme konusunda veli ve öğrencilerin sürece katılması konusunda dikkatli olunması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu konudaki görüşler genel olarak ele alındığında ise gereksinim belirleme sürecinde öğretmenlerin çalışmalarının çok kaynaktan izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik bir yaklaşımın ağırlık kazandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yalnızca özdeğerlendirmeleri dikkate alınarak gerçekleştirilen gereksinim belirleme çalışmaları nesnel ve geçerli olamayabilmektedir. Bu konuda TED'in (2009) çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun öz değerlendirmelerinde kendilerini tüm yeterlik alanlarında, "yeterli" ya da "oldukça yeterli" olarak değerlendirdiği; ancak aynı çalışmanın ikinci aşamasında müfettişlerin de katılımıyla yapılan gözlem ve görüşmeler sonucu gerçekleştirilen değerlendirmelerde bunların "orta"

ve "ortanın üstünde" olarak değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlardan anlaşılabileceği gibi, öğretmenlerin öz değerlendirmeleri ile müfettiş ve öğretmenlerin birlikte gerçekleştirdiği değerlendirme sonuçları oldukça farklılık göstermektedir. Bu durum çoklu değerlendirmenin önemine işaret etmektedir. Sıcak ve Parmaksız (2016) da benzer biçimde öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesinde öz değerlendirmelerin yanında diğer değerlendirme kaynaklarına da yer verilmesini önermektedir. Aydın (2010b) hizmet içi eğitimde gereksinim ve istek kavramlarının karıştırılabildiğini, gereksinim olarak belirtilenlerin, işgörenlerin dilek ve isteklerinin listesi olmaması gerektiğini ve ayrıca bunların yalnızca yönetici kadrolarının görüşleriyle sınırlı olmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Aydın vd. (2021) de öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemek üzrere yaptıkları araştırmada anket ve nominal grup çalışmalarından farklı sonuçlar elde edildiğini, mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinde yalnızca bir yaklaşımın yeterli olmadığını ve bu nedenle bir ya da birkaç tekniğin birlikte kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Özoğlu (2010) da benzer biçimde Bakanlıkça yapılan gereksinim belirleme anketlerinin tek başına yeterli olmadığını, bunların yalnızca algı ve tutum ölçtüğünü belirtmektedir. Özoğlu'na göre bir öğretmenin hizmet içi eğitim gereksinimleri uzun süreli gözlem ve değerlendirmelerle daha iyi belirlenebilir. Bakanlığın teftiş sistemi sürece dayalı değerlendirmelerde yetersiz kaldığı için, okul içinde işleyen, sürece yayılmış bir değerlendirme sistemine gereksinim duyulmaktadır. Bu süreçte yöneticiler ve deneyimli öğretmenler görev alabilir. Aydın (2005) ise öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin ortaya konulmasını da içeren iş başarımı değerlendirme süreçlerinde dikkate alınabilecek çoklu veri kaynaklarını; öğrenci ve veli raporları, meslektaş görüşleri, okul müdürleri ve denetçiler tarafından yapılan sistematik sınıf gözlemler ile yönetici raporları olarak belirtmektedir. Tüm bu bulgular ve alanyazın dikkate alındığında gereksinim belirleme çalışmalarında veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Gereksinim Belirlemede Okul Müdürünün Yeterliği. Gerek üst yöneticiler gerekse diğer katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde gereksinim belirleme konusunda başta okul müdürü ve öğretmenin kendisi olmak üzere, zümre öğretmenleri, öğrenciler ve veliler gibi çeşitli paydaşların da içerisinde olduğu bir sistemin kurgulanması gerektiği fikrinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öte yandan katılımcılarca okul müdürlerinin

sistem içindeki yeri çok özel ve önemli olarak görülmektedir. Bu konuda müdürlerin yeterli olması gerektiği katılımcıların büyük çoğunluğunca dile getirilmektedir.

> Müdür öğretmenler üzerinde çok etkilidir. Müdür yeterli değilse müdürün yetersizliği okula da öğretmenlere de yansıyor. Okulda müdürün gözüne bakar öğretmenler. Müdür öğretmenler kurulunda ya da öğretmenlerle odasında konuşabilse, yönlendirebilse oldukça etkili olur. Ama bana göre müdürlerin niteliği çok düşük. Eğitimle de çok uğraştıklarını görmüyorum (Ö8).

> En genel değerlendirmeyi müdür yapmalıdır. Bir öğretmen herhangi bir eksikliği var ise okul müdürü "sen şu konularda şu dersleri almalısın" demeli. Bunu müdürler biliyor mu, bilmiyor tabii ki. Okul müdürünün bunları yapabilmesi için gerekli beceriler açısından yeterli olması gerekiyor (İLM2).

> Okul müdürlerimizin çok ciddi anlamda seçilmesi ve yetiştirilmesi lazım ki okul iklimini yönetsin, öğretmenin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesinde etkili olsun ve sorunların giderilmesinde katkı sağlasın (DB1).

> Okul yöneticilerinin pedagojik formasyon dediğimiz o zihniyete sahip olması lazım ve bunu hep öncelik olarak görmesi lazım. Merkezi planlamada buna çok dikkat edilmesi lazım, müdürler geliştirilmeli (Ö6).

> Okul müdürünün baba şefkati ile mevzuya yaklaşması gerekiyor. Ben bilirim şeklinde değil. Okul müdürünün yetiştirilmesi çok önemli, kendisine yüklenen sorumlulukların farkında olacak ne yaptığını bilecek (İLM1).

Görüşler değerlendirildiğinde gereksinim belirleme konusunda en önemli kaynaklardan birinin okul müdürü olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte okul müdürlerinin gereksinimleri belirleme ve öğretmenlere önderlik edebilme konusunda yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi konusuna özel bir önem verilmelidir.

Özdemir ve Cemaloğlu'na (2000) göre okullarda öğretmenleri ilgilendiren tüm alanlarda öğretmenlerin kararlara katılımı sağlanmalı ve demokratik bir örgüt ortamı yaratılmalıdır. Çünkü kararlara katılma süreci okullardaki örgütsel öğrenmeyi olumlu yönde etkiler. Kararlara katılan öğretmenler okullarında daha nitelikli eğitim ortamı sağlama çabası gösterir. Clement ve Vandenberghe'ye (2001) göre okul yöneticileri, bu koşulları yaratmak için okulda kilit konumdadırlar ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde çok önemli bir rol oynamaları beklenir. Özdere (2019) okul müdürlerinin okullarda öğretmen öğrenmesine doğrudan etkisi olduğunu ve öğretmenin mesleki gelişiminde önemli bir rolünün bulunduğunu; bu nedenle müdürlerin öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemede, bunlara uygun etkinlikleri düzenlemede, düzenlenen etkinliklere katılımı özendirmede ve edinilen bilgilerin uygulamaya dökülmesinde en önemli etmen olduğunu belirtmektedir. Balyer (2013) araştırma bulgularını

destekleyecek biçimde; okul müdürlerinden öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirleyebilme ve bunları hizmet içi eğitimlerle desteklemelerinin beklendiğini belirtmekte ve bu konuda müdürlerin de öğretmenleri desteklemeye büyük önem verdiklerini bulgularıyla ortaya koymaktadır. Bu çerçevede okul müdürlerinin sistem içerisinde özel ve önemli bir yeri olduğu, müdürlerin yetkinliklerinin geliştirilmesininin hizmet içi eğitim sisteminin niteliğinin geliştirilmesi için de temel bir gereklilik olduğu görülmektedir.

İşbaşarımı (Performans) Değerlendirme. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime duydukları gereksinim önemli ölçüde öğretim süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözümler üretebilmeye yönelik bilgi beceri ve tutumlarıyla ilişkili olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin işbaşında göstermiş oldukları başarının nesnel biçimde belirlenmesi hizmet içi eğitim gereksinimini ortaya koyma açısından kilit bir öneme sahiptir. Bu kapsamda üst yöneticilerin bir bölümü öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi sürecinin çoklu veri kaynağına dayanan bir işbaşarımı değerlendirme sistemiyle yakından ilişkili olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

> Performans değerlendirme sistemi gündeme geldiğinde genel müdürlüğümüz ve Bakanlığımızın bu dönemdeki amacı öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacını nesnel biçimde belirleyecek bir sistem ortaya koymaktı. Öğretmenin görevini ne ölçüde başarılı şekilde yerine getirdiğini ölçen bir performans değerlendirme mekanizması geliştirmeli, bunun sonucuna göre öğretmenler güçlendirilmesi gereken yönlerde mesleki gelişim çalışmalarına dahil edilmelidir (GM1).

> Öğretmenin sınıfta yaptığı işin dokunulabilir olması gerekiyor. Sonra o yapamadığı işin adını koyacak ve hizmet içi eğitimle ilişkisini kurulacak bir sisteme ihtiyaç var. Bizim eğitim sürecinin hesabını verebiliyor olmamız gerekiyor. Okulda işleyişi velinin, müfettişin ve okul yöneticisinin görebileceği araçlara ihtiyaç var (DB2).

> Bana göre eğitim ihtiyacını önce öğretmenin kendisinin belirlemesi gerekir. Ama öz değerlendirme konusunda maalesef objektif olmayabiliyoruz. Bu yüzden ihtiyaç belirleme işi performans sistemiyle ilişkili olmalı kesinlikle (GM2).

Öte yandan katılımcıların bir bölümü Bakanlıkça yakın zamanda pilot uygulaması gerçekleştirilen işbaşarımı değerlendirme sisteminin amacının nesnel bir biçimde gereksinimlerin belirlenmesi olduğunu ancak bunun sahada yeterince anlaşılamayarak benimsenmediğini belirtmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Daha önce performans değerlendirme diye gündeme geldi. Burada amaçlanan öğretmenin ihtiyacını çok kaynaktan objektif olarak ortaya koymaktı. Ama biliyorsunuz magazin oldu öğrencinin öğretmeni değerlendirmesi gibi. Burada istenen şey öğretmenin iyileştirmeye açık alanlarının belirlenmesi ve destekleyici unsurları devreye sokmaktı (GM2).
>
> Performans değerlendirme öğretmenler tarafından sahada iyi karşılanmadı özellikle veli ve öğrenci değerlendirmesi çok olumlu bulunmadı. Zaten Bakanlık geri çekti bunu biliyorsunuz (İLM1).
>
> Performanstan niçin bu kadar korkuyor anlamıyorum. Yani hemen magazin boyutuna geçiliyor, öğrenciler bize not verecek diye… Meslek liselerine uzatılıyor mikrofon. Sıra bize geldi falan diyor öğrenciler. İnsan üzülüyor. Bakanlığın böyle bir amacı yok ama bu niyetiyle sahadaki karşılığı örtüşmüyor (İÇM2).

Görüşler incelendiğinde katılımcıların bir bölümü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nesnel olarak ortaya konulabilmesi için, somut ölçütler çerçevesinde farklı veri kaynaklarından yararlanılan bir işbaşarımı değerlendirme sistemine gerek olduğunu düşünmektedir. Ancak Bakanlık tarafından bu yönde çalışmalar gerçekleştirilmiş olsa da bunun sahada hedeflenen etkiyi göstermemiş olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan işbaşarımı değerlendirme sisteminin Bakanlığın amacına uygun biçimde gereksinim belirleme odaklı bir model olarak ortaya konulması ve bu konuda öğretmenlerin, çekinceleri de dikkate alınarak, doğru biçimde tanıtılması gerektiği değerlendirilmektedir.

Küçükahmet'e (1992) göre eğitim gereksinimi belirlenmeden yürütülen etkinlikler ölü yatırımlar olarak değerlendirilmelidir. Alanyazında öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nesnel ölçütlere göre belirlenmesi ve hizmet içi eğitimlerin buna göre düzenlenmesi (Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2014; Baykan ve Oktay, 2016; Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009; Uçar ve İpek, 2005); hizmet içi eğitimler sonrasında ise öğretmenin gelişiminin izlenmesi gerektiğini ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Aydoğan, 2002; Bayrakçı (2009); Bümen vd. 2012; Demirkol, 2010; Ergin vd., 2012; Kıldan 2008; Özer, 2004). İşbaşarımı değerlendirme de Bakanlığın bu amaçla gerçekleştirmeye çalıştığı bir süreç olarak dikkat çekmektedir. Aydın'a (2005) göre işbaşarımı değerlendirmesinin öncelikli amacı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayarak öğrencilerin öğrenme olanaklarını zenginleştirmektir. İşbaşarımı değerlendirme bir taraftan öğretmenlere bireysel yeterliklerini gösterme fırsatı sunarken diğer taraftan geliştirilmesi gereken yönlerin farkına varma ve onları geliştirme olanağı ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. TED'e (2009) göre ölçümlenebilir işbaşarımı göstergelerinin oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca bu göstergelere

dayanarak yapılacak değerlendirmelerin sonuçlarının öncelikle öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarının planlanması ve uygulanmasında kullanılması gerekir. Eroğlu ve Özbek (2020) ise çalışmalarında işbaşarımı değerlendirme sürecinin eksikliğini başarılı öğretmenler için bir güdülenme kaybı kaynağı olarak değerlendirmektedir. Bunun mesleki gelişim konusunda isteği azaltabileceğine işaret etmektedir.

Planlama

Bireysel ve odak grup görüşmelerinden elde edilen araştırma bulguları çerçevesinde planlama temasını oluşturan kategoriler; merkezi ve yerel planlama, eğitim yeri, eğitim görevlisi, kursiyer seçimi, zaman, bütçe ve paydaşlarla işbirliği olarak belirlenmiştir.

Merkezi ve Yerel Planlama. Milli Eğitim Bakanlığında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler merkezi ve yerel olmak üzere iki farklı biçimde planlanmaktadır. Merkezi planlama, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün eşgüdümünde Bakan onayı ile yapılırken yerel planlar il milli eğitim müdürlüklerinde valilik onayıyla yıllık olarak gerçekleştirilmektedir. Bu konuda katılımcı görüşleri dikkate alındığında merkezi planlama ile yerel planlama süreçlerinin genellikle farklı üstün yönleri ve sorunları olduğu görülmektedir. Özellikle üst yöneticiler merkezi planlama sürecini genel olarak yeterli ve uygun görmekle birlikte merkezi olarak düzenlenen çalışmalarda ulaşılan kişi sayısının yetersiz olduğuna yönelik katılımcıların tamamının görüş birliğine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Merkezi planlamada sıkıntı yok ama ulaşılan kişi sayısı bence yetersiz. Bu mali olanaklarla da daha çok örtüşen bir şey. Bir milyon öğretmenimiz var ama yıllık merkezi planlamayla ancak yüz yüze eğitimlere 50 bin kişi civarında alabiliyoruz en fazla, bütçe dahilinde (DB1).

> Bu yıl 400'ün üzerinde modül açılmış 70.000 öğretmenin katılması planlanmış. Bir milyonluk camia içerisinde 70.000 kişi bence oldukça küçük bir rakam (İLM2).

> Ulusal kararlardan ve eylem planlarından kaynağını alan çalışmaların iyi planlandığını düşünüyorum. Yani merkezi olarak yapılacak projelerde eylem planlarında ortaya çıkan ihtiyaç iyi planlanıyor diyebilirim ama ulaşılan kişi sayısı sınırlı (DB2).

Görüşler doğrultusunda merkezi hizmet içi eğitimler yoluyla ulaşılan kişi sayısının yetersiz olduğu, bunun bütçe ile yakından ilişkili olduğu belirtilebilir. Öte yandan bazı katılımcılar merkezi planlama süreçlerinin farklı bölgelerin gereksinimlerini görebilme ve bunları giderme konusunda da sınırlılıklarının bulunduğunu belirtmektedir.

> Hizmet içi eğitim meselesinin yerel güçlerle yerel olarak çözülmesi gerekiyor. Merkezde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün bu işin içinden çıkma ihtimali yok. Böyle bir planlama anlayışı eksik kalıyor (Ö5).

> Bakanlık sadece Ankara'dan ibaret değil. Oradan bakınca en ücraya kadar görmek gerekiyor. Derecik mesela, sıfır bölgesinde, sınır hattında bir yer. Orayı da görmesi gerekiyor, oradaki çocukları da görmesi gerekiyor. Yani Bakanlığın vizyonuyla yereldeki vizyon örtüşmüyor (M2).

> Ankara'daki Diyarbakır'daki öğretmenin sıkıntıları ayrıdır Rize'deki ayrıdır. Tunceli'de can güvenliği sıkıntısı vardır, Trabzon'da yoktur. Bunları tek bir merkezden görmek oldukça zor (İÇM2).

Bazı katılımcılar merkezi planlama süreçlerinde ortaya çıkan bir diğer temel sorunun eşgüdüm eksikliği olduğuna işaret etmektedir. Bu noktada farklı birimlerin görev ve sorumluluk alanlarındaki kesişmelerden kaynaklanan sorunlar ortaya çıkabildiği gibi, Bakanlıkta farklı birimlerce yürütülen projeler nedeniyle de bir eşgüdüm eksikliği yaşanabilmektedir. Bu konuda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü yapmış olan bir katılımcının görüşleri şöyledir:

> Normalde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün bu koordinasyonu yapması lazım ama farklı genel müdürlükler; Orta Öğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki Eğitim Genel Müdürlüğü, Din Eğitimi Genel Müdürlüğü vs. kendi genel müdürlüklerinin ihtiyacına göre birbiriyle çakışan eğitimler yapabiliyorlar. Bir bakıyorsunuz aynı tarihte aynı ilde üç farklı genel müdürlüğün programı olabiliyor. Bazen bu programa katılması gereken öğretmen grubu da aynı olabiliyor. Bunun sebebi bazılarının ulusal/uluslararası projeler kapsamında eğitim yürütmesi olabiliyor. Bazen il müdürlüğünün kendisi de program oluşturmuş oluyor. İki program çakışabiliyor. Dolayısıyla planlama noktasında sıkıntı var. Özellikle proje yoluyla verilen eğitimler, merkezi yıllık planlar ve mahalli planların eşgüdümlülüğü konusunda birbirini dikkate almayan bir yapı söz konusu olabilmekte (GM1).

Başka bir katılımcı ise bu eşgüdüm sorununun yalnızca Bakanlık içi birimlerde değil, Bakanlık dışından öğretmenlere eğitim veren başka örgütlerle de söz konusu alabildiğini belirtmektedir.

> Planlamayı herkes kendi başına yapıyor. Mesela biz Özel Eğitim Genel Müdürlüğünde oturduk ayrı yaptık planlamayı. Ama Öğretmen Yetiştirme de ayrı yaptı. Bizim koordineli olmamız lazım, aynı kursu başka başka yerler açmamalı. Hepsi birbirinden bağımsız veriyor. Mesela biz aile planlama eğitimi açıyoruz, Çalışma, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı da verebiliyor aynı eğitimi, Sağlık Bakanlığı da veriyor. Mesela psiko-sosyal destek eğitimi, üç

> bakanlık ayrı ayrı veriyor. Üçü de ayrı masraf yaptı, ayrı kişiler yetiştirdi, üçü de ayrı planlama yaptı. Yani ben sonuç olarak şunu söyledim; bu kadar bütçe ve bu kadar planlama, bu kadar zaman israfı, yazık yani (M2)…

Katılımcı görüşleri çerçevesinde ortaya konulan bu eşgüdüm eksikliğinin, kamu kaynaklarının etkili kullanılması konusunda da sorunlara neden olabildiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için merkezi planlamanın yanı sıra yerel düzeyde il milli eğitim müdürlüklerince gerçekleştirilen planlamalarda da çeşitli sorunların bulunduğu katılımcıların önemli bir bölümü tarafından dile getirilmektedir. Bu sorunlardan biri planlamanın ve uygulamalarda niteliğin uygulayıcı kişilere bağlı olarak değişmesidir. Bu konuda, hizmet içi eğitim dairesi başkanlığı yapmış DB1'in görüşleri dikkat çekicidir.

> Mahallide yapılan planlamalar, oradaki mahalli yöneticilerin, yani il yöneticisi, ilçe yöneticisi veya okul yöneticilerinin bu işe nasıl eğildikleriyle, bu işi ne kadar benimsedikleriyle alakalı olarak değişiyor. Mesela her yerden eğitim planlarını alıyoruz. Bakıyorsunuz, bazı iller geçen sene yapılanları kopyala yapıştırla kurs açmaya çalışmışlar. Bazı iller de gerçekten göndermiş olduğumuz verilere dayanarak hazırlık yapmış oluyorlar, onu da çok bariz görebiliyorsunuz (DB1).

Bu konuda katılımcıların bir bölümü de benzer biçimde düşünmektedir.

> İllerde planlamada temel problemlerden biri bu eğitimlerin genellikle bir veya birkaç kişinin alana sahip çıkmasıyla yapılmasıdır. Yani konular genellikle onların duyarlılığına göre belirlenebiliyor. Kişilere bağlı. Tabii her yerde de böyle değil (GM2).

> Verimliliğin illerden illere farklı olması yöneticilerinin bakış açılarıyla ilgili. Bizde şöyle bir şey var; biri ortaya bir şey attığı zaman o iş onda kalır korkusu olur. Onun için bazı insanlar kendini ortaya atar, gerçekten işin hakkını vererek yapar, bazı insanlar da çekingen davranır. Bu bakış açısıyla ilgili. Okuldan okula, ilçeden ilçeye, ilden ile değişir (İLM1).

Bununla birlikte il ve ilçelerde planlamanın gereksinimden çok örgütsel kapasite ve olanaklarla daha yakın ilişkili olduğu, özellikle eğitim görevlisi sağlanamamasından kaynaklanan sorunların planlama sürecini olumsuz olarak etkilediği görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> İllerde planlamanın önemli oranda kapasiteyle alakalı olduğunu düşünüyorum. Bir ilin elinde beden dili konusunda iyi bir hoca varsa onu değerlendirmek amaçlı olarak hizmet içi eğitim yapıldığına tanık oluyoruz. Ya da iyi bir ölçme değerlendirmeci varsa ilin yaptığı çalışmaların önemli bölümünün ölçme değerlendirme üzerine olduğunu görüyoruz. Yani temelde hoca bulma açısından… Bütün Türkiye'de eğitimlerin bu olanaklara göre şekillendiğini düşünüyorum (DB2).

> İlçe bazında plan yaparken biz şuna bakıyoruz, hangi öğretmen var bizim ilçemizde, bunu verebilecek biri var mı, varsa açıyoruz, yoksa eğitimci yoksa ilçemizde açamıyoruz. İhtiyacı bir tarafa bırakıyoruz, sadece eğitimci var mı bunu verebilecek, ona odaklanıyoruz. Genelde de çıkmadığı için ilçede açamıyoruz (Ö9).

> İhtiyaçlar belirleniyor, belli bir rakam gönderiliyor. Tıpkı ortaokullardaki seçmeli ders mantığı gibi bakıyorum ben buna. Bütün öğrencilerimiz her dersi seçiyorlar, kendi canları ne istiyorsa. Ama biz elimizde hangi dersin öğretmeni varsa, sadece onları açabiliyoruz. Mahallide de bu sıkıntı var. Yani tamamen eğitici odaklı, herkes isteğini belirtiyor ama elde ne varsa o açılıyor (M3).

Görüşler çerçevesinde yerel düzeyde planlamaların büyük ölçüde ilgili yerin olanaklarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle uygun eğitici bulunamaması, planlamayı önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bakımdan yerel düzeyde gereksinimlerle uyumlu olarak etkili bir planlama sürecinin gerçekleştirilebilmesi için başta eğitici sayısı ve niteliği olmak üzere kapasitenin güçlendirilmesine gerek olduğu söylenebilir.

Katılımcıların merkezi ve yerel planlamanın çeşitli üstün yönleri ve sınırlılıklarına yönelik farklı görüşleri bulunmakla birlikte genel olarak planlamada yerel yapının güçlendirilmesi gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir.

> Biz bir milyon öğretmenden bahsediyoruz. Elbette merkezi açılacak kurslar da vardır, o projenin belli kaynakları vardır, onlar merkezi çalışılır. Ama nokta odaklıysa, her çocuğa ulaşmaksa derdimiz, elbette sınırlılıkları var olmakla birlikte planlama ve eğitimlerin yerelde olması gerekir (M3).

> Planlamada merkezi bir şeyler de olur ama yerelde yapılırsa yerel şartlara daha uygun olur. Okulda da bireysel planlar okul planının bir parçası olarak yapılırsa anlamlı olur. Kişi yaptığı değerlendirme ışığında kendi kurumunda zümresine veya okul idaresine "ben bu alanda gelişmek istiyorum, bu alanda eksiğim var" derse okula, ilçeye, ile… Bu toplanan verilerle güzel bir planlama yapılabilir (GM1).

> Kişinin sürekli gelişimi bir ihtiyaçtır. Bunun için planlamanın merkezden değil il milli eğitim bazında yapılması lazım. Ben yerelin güçlendirilmesi ve yerele destek olunması gerektiğini düşünüyorum (İÇM2).

> Planlamada bir kişi ihtiyacını belirleyecek öğretmen diyecek ki benim öngörüm bu, okul da kendi bünyesinde belirtecek, il bütün bileşenlerini katarak bir ihtiyaç analizi yapacak ve bununla ilgili bir planlama yapacak ve bunu merkeze gönderecek, planlamada bu şekilde yerel yapı güçlendirilmeli (Ö1).

Bu görüşler ele alındığında; hizmet içi eğitimlerin planlanması sürecinde yerel düzeyde daha etkin bir yapının kurgulanması gerektiği, bu bağlamda öğretmen, okul, ilçe ve illerin planlarının birbiriyle uyumlu olduğu, yerel odaklı ve bütüncül bir yapının oluşturulması gerektiği söylenebilir.

Bu bulgular alanyazındaki araştırmaların bir bölümüyle benzerlik göstermektedir. Bümen vd. (2012) ulaşılan kişi sayısının yetersiz olduğunu belirtirken, Can'a (2019) göre Türkiye'de resmi ve merkezi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim etkinlikleri yetersiz olup bunlara katılım sınırlı sayıdadır. Aytaç'a (2000) göre benzer alanlarda faaliyet gösteren örgütler arasında işbirliği ve eşgüdümün olmaması kaynakların etkili kullanılamamasına neden olmaktadır. Bunu önleyebilmek amacıyla kamu ve özel kesim örgütlerinin hizmet içi eğitim birimleri arasında güçlü bir işbirliği ve eşgüdüm sağlanmalıdır. Gönen ve Kocakaya (2006) Bakanlık tarafından planlanan kursların farklı alanlarda ve az sayıda öğretmenin katılımına olanak tanıdığına dikkat çekmektedir. Ayrıca değişik bölgelerdeki, farklı koşullara sahip olan okullarda görev yapan öğretmenlerin bunlardan yararlanmasının çok güç ve hatta olanaksız olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular ışığında yerel düzeyde planlamanın güçlendirilmesinin önemine işaret eden pek çok çalışma bulunmaktadır. Ayvacı vd. (2014) merkeziyetçi bir yapının olması nedeniyle düzenlenen hizmet içi uygulamalarında öğretmenlerin görüş ve beklentilerine yeterince yer verilmediğini, planlama aşamasında öğretmen görüşlerine daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Özoğlu (2010) Bakanlığın hizmet içi eğitimlerde yerelleşme algısının öğretmenlerin yerel gereksinimlerine çözüm üretme üzerine değil merkezi olarak belirlenen ve öğretmenin gereksinimi olduğu değerlendirilen konuların daha yaygın olarak öğretmenlere aktarılması biçiminde kurgulandığını belirtmektedir. Bümen vd. (2012) planlamada merkeziyetçi yaklaşımı benimsemek yerine, yerel düzeyde etkinliklerin öncelenmesi gerektiğini savunmaktadır. Altun ve Cengiz (2012) ise yerel düzeyde özellikle okul yönetiminin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda hazırladığı uygulanabilir hizmet içi eğitim planlarının olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitim Yeri. Planlama sürecinin önemli bir boyutu eğitimin düzenleneceği yerin belirlenmesidir. Bu bağlamda merkezi düzeyde planlanan eğitimler çoğunlukla farklı illerden katılımcıları belirli merkezlerde bir araya getirerek yapılırken, yerel düzeyde planlanan eğitimler çoğunlukla aynı il sınırları içerisinde gerçekleştirilmektedir. Öte yandan bunların yanında eğitim kurumu düzeyinde gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmaları da bulunmaktadır. Eğitimlerin düzenleneceği yer konusunda katılımcıların farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların bir bölümü okullarda ya da

öğretmenin eğitim alabileceği en yakın yerde eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Mesela öğretmenimiz Kazan'da eğitim açılırsa gelirim diye düşünüyor. Aynı eğitim Çubuk'ta açıldığı zaman oraya gitmiyor. Yakınında olanı istiyor. Sonuçta onun için, kendi ilçesinde gitmek bir avantajdır. Kalkıp da Ankara'nın başka bir ilçesine gitmek öğretmeni sıkıntıya sokacaktır (Ö9).

> Öğretmen okulda açılan bir kursa daha çok katılım sağlıyor. Yani biz bunu bizzat yaşayarak görüyoruz. O yüzden talepleri yaparken mutlaka şey istiyorlar, "yani hocam mümkünse kendi okulumuzda açalım". Ama bırakın hizmet içi eğitimi, başka bir mekana toplantıya bile göndermek ki biz zaten Haymana'dayız, sıkıntı yaşıyoruz. O yüzden alınması elzem olan kurslar mutlaka bir şekilde eğitici sağlanarak okulda alınmalı (M3).

> Haymana'dan geldik. Haymana nispeten Ankara'nın dışında Merkezdeki öğretmenin ihtiyacı neyse oradaki ihtiyaç da o. Haymana'ya gidene kadar, ben çok eğitime katıldım, çok da severek giderim. Hepsinden de istifade etmeye çalışmışımdır ama uzağa gidince bu bir şekilde kesildi. Sanırım uzak olması bunu belirliyor. Benim okulum 15 kişilik, 15 kişiye de hizmet içi eğitim nasıl verilir, o da ayrı bir düşünme konusu (Ö8).

> Ulaşımı zor okullar için kendi yerinde yapılması daha önem arz ediyor. Gidemiyoruz mesela, okul kalıyor. Ama akşam da bu sefer insanlar evine gitmek istiyor. Yani yer ve zaman çelişkisi oluşuyor. O bir sorun (M6).

Katılımcıların görüşleri dikkate alındığında özellikle şehir içinde ulaşım açısından sınırlılığı olan bölgede görev yapanların farklı yerlerde yapılacak hizmet içi eğitimlere katılımda güçlükler yaşadığı bu nedenle eğitimlerin kendi okullarında yapılmasını desteklediklerini görülmektedir. Bu görüşün aksine katılımcıların bir bölümü ise eğitimlerin okul dışında olması gerektiğine inanmaktadır. Bazı katılımcılar da yerel düzeydeki eğitimler yerine yüksek maliyetine karşın merkezi eğitimleri desteklemektedir.

> Okulda olursa belki öğretmen sayısı açısından daha fazla katılım olur ama etkisi az olur. Benim gözlemlerim o yönde. Öğretmen, okulda olduğu zaman çok önemsemiyor demeyelim de yani katılmış olmak için katılıyor. Aynı ortam, aynı insanlar, aynı öğretmenler. Hepsi aynı okulda öğretmen zaten… Birbirlerinin tanıdığı insanlar. Onun için okul merkezli olan hizmet içi eğitimlerin çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Değişik insanlarla etkileşim içerisinde olmasının önemli olduğunu düşünüyorum bu yüzden dışarıda yapılanlar çok daha etkili (M7).

> Eğitimler kesinlikle farklı bir yerde yapılmalı. Çünkü bir yıl boyunca artık öğretmen kanıksıyor bir kısım şeyleri. Bu noktada farklı bir mekan onların ilgisini çekecektir, yoğunlaşmasını sağlayacaktır. Eğitim okulunda olduğunda yapması gereken başka şeyler çıkıyor. Ama farklı yerde olduğunda, ona yoğunlaşmış olacak. Dolayısıyla daha verimli sonuçlar olacaktır (İÇM1).

Hem merkezi hem de yerel düzeydeki eğitimlerin devam ettirilmesini savunan bir katılımcı ise merkezi eğitimlerin olumlu yönünü şöyle belirtmektedir:

> Eğitimlere 81 ilden gelen öğretmenlerimiz oluyor, bazen okul müdürleri çağırılıyor. Edirne'den Çanakkale'den Sinop'tan, Van'dan öğretmenleri bir araya getiriyorsunuz her birinin yaşadığı şartlar farklı. Bunların etkileşimlerini sağlamaya çalışıyorsunuz, bu çok güzel bir yöntem. Mesela katıldığım seminerlerde en çok hoşlandığım şey buydu. Farklı illerden farklı uygulamaları, bizzat sahiplerinden dinlemek... Öğrendiklerimi uygulamaya çalışıyordum. Siz bunu sadece tek bir ile hapsederseniz o etkileşimi engellemiş olursunuz. Ne ondan ne ondan vazgeçmek lazım, her ikisine de güçlendirmek gerekir (İLM1).

Merkezi ve yerel düzeyde planlanan eğitim tercihinin farklı değişkenler açısından çeşitli üstünlüklere ve sınırlılıklara sahip olduğunu belirten DB2 bu konuda özellikle bütçe kısıtı altında maliyet etkililik çözümlemesinin gerekli olduğunu belirtmektedir:

> Her ikisinin de çeşitli artıları ve eksileri var. Örneğin merkezi eğitimleri savunan biri Bilecik'te çalışan bir öğretmenin Mardin'de çalışan bir öğretmenle bu çalışmayı Yalova'da yapmasının çok ciddi faydaları var diyebilir. Örgütsel sosyalleşme, kurumsal olarak bütünleşme, aynı bakanlıkta olmayı hissetmeleri… Peki, bu neyin pahasına oluyor? Bir öğretmeni ilinde eğitime alsanız 150 TL maliyeti. Başka ile götürdüğünüzde 2.000 TL. Dolayısıyla burada bir maliyet etkililik analizi yapılması gerekiyor. Bu yapılmıyor çoğu zaman. Biz bu çalışmaları dışarda yaparken neyden vazgeçmek zorunda oluyoruz? Sonuçta sonsuz bir bütçeyle hareket etmiyoruz (DB2).

Bazı katılımcılar da DB2'ye benzer biçimde değerlendirme yapmakta ve genel olarak yerel düzeyde verilemeyecek eğitimlerin merkezi olarak yapılması gerektiğini savunmaktadır.

> Şimdi bir planlama yapıyoruz. Her ilden kaç kişi gelebilecek, çünkü bunların maliyet oranları çok fazla. Yani yol giriyor işin içine, yevmiyesi giriyor, harcırahı giriyor, konaklaması giriyor, yatacağı yer neresi olacak, buna kadar hepsi giriyor. Dolayısıyla verdiğimiz eğitim gerçekten buna değmeli (DB1).

> Bir milyon öğretmenin merkezden bir tek elden yetiştirilmesi, hizmet içi eğitime alınması mümkün değil. Yani planlama yaparken kapasiteyi düşünerek karar vermemiz lazım. Sorun şu; bir merkezi yapılabilecekler var, bir de öğretmenlerin hepsini bir otele, bir ile bir yere götürerek yapmamanız gereken eğitimler var. Bunun yönteminin farklı olması lazım. Bunların da okullarda olması lazım (M4).

> Merkezin yapacağı kurslar özellikle eğitici eğitimleri yönünde kaliteli bir eğitim verilmeli. Ama mahalli kurslarda öğretmene direk hızlı ulaşacak konular es geçilmemeli (M3).

Eğitim yeri konusundaki görüşler genel olarak değerlendirildiğinde okulda, il ve ilçe düzeyinde ya da merkezi olarak yapılan kursların çeşitli üstünlükleri ve sınırlılıklarının bulunduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte eğitimlerin planlanması sürecinde konunun niteliğine, öğretmenlerin eğitimlere katılım olanaklarına ve bütçeye

göre karar verilmesi ve özellikle maliyet etkililik dengesinin gözetilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında bu konuda her iki eğitimin çeşitli üstünlüklerine yönelik vurgu yapılmış olsa da son yıllarda okul temelinde mesleki gelişim uygulamalarının yaygınlaşması gerektiğini belirten çalışmaların sayısı artmaktadır. Aytaç (2000) hizmet içi eğitimleri bütün öğretmenlere ulaştırmanın güçlüğü nedeniyle uzaktan hizmet içi eğitim yöntemlerinin ve örgütsel öğrenme yaklaşımının gündeme alınması gerektiğini, Özoğlu (2010) hizmet içi eğitimin planlanmasında merkeziyetçi yaklaşımdan vazgeçilmesi ve okul düzeyinde hizmet içi eğitimlerin özendirilmesi gerektiğini, Bümen vb. (2012) işgören merkezli, uzun bir sürede, işe yerleşik öğrenme deneyimlerini içeren okul temelli mesleki gelişim anlayışının yaygınlaştırılması gerektiğini, Gönen ve Kocakaya (2006) ile Kaya vd. (2004) hizmet içi eğitimlerin tatil bölgelerinde değil, il merkezindeki okullarda eğitim ortamı içerisinde uygulanması gerektiğini önermektedir. TED (2009) ise geleneksel yaklaşımlarının terk edilerek, eğitim fakülteleri ile bölgesel işbirliklerinin oluşturulmasını ve öğretmenlerin belirli merkezlere taşınarak eğitim alması yerine, kendi okullarında ya da okulun bulunduğu yerleşim birimlerinde hizmet içi eğitimlere katılmasının sağlanması gerektiğini, TEDMEM (2019) yerel gereksinimlere duyarlı ve okulun bağlamıyla uyumlu okul temelli, işbirliğine dayalı hizmet içi eğitimlerin uygulanması gerektiğini belirtmektedir. MEB'in de çeşitli çalışmalarında bu tür eğitimlerin yaygınlaştırılmasına dönük çabaları görülebilmektedir. MEB (2010a) hizmet içi eğitim çalıştayında hizmet içi eğitimlerin okul merkezli yapılmasının özendirilmesine vurgu yapmıştır. 2014 yılında gerçekleştirilen ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimine güçlü bir vurgu yapan 19. Milli Eğitim Şurası'nda da Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin mentörlük sistemiyle bütünleştirilerek uygulamaya geçirilmesi önerilmiştir. Büyük oranda Şura kararlarıyla uyumlu politikaları içeren Öğretmen Strateji Belgesi'nde de daha önce çalışmaları başlatılan "Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli'nin güncellenerek uygulamaya geçirilmesi" (MEB, 2017) eylemine yer vermiştir. Bu çerçevede söz konusu uygulamaların Türkiye ölçeğinde yaygınlaştırılması gerektiği belirtilebilir.

Eğitim Görevlisi. Katılımcıların büyük bölümü hizmet içi eğitimlerin niteliği konusunda en önemli etkenlerden birinin eğitim görevlisinin yetkinliği olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılara göre eğitici eğer yüksek nitelikliyse ve öğretmenlere hitap

edebiliyorsa, eğitim yönteminin de, eğitimin nerede yapıldığının da bir önemi kalmayabilmektedir.

> Eğitici gerçekten çok önemli; aldığınız bir hizmet içi eğitimdeki en temel belirleyici eğitimcinin performansı. Onun performansı okuldaki öğretmenleri ya da gelen kişileri etkileyecek olan şey. Her öğretmen kaliteli eğitim almak istiyor, iyi bir eğitici ile buluşmak istiyor (Ö6).

> Dönüyor dolaşıyor hepsi eğiticinin niteliğine bağlanıyor. Sunum çok önemli yani diyorlar ya; şeker var, un var ama onun onu iyi karıp helvayı vatandaşın önüne iyi koymak gerekiyor. İletişimi çok kuvvetli, alana çok hakim, karşı tarafa enerji veren bir kişinin bodrum katta da başarılı olacağını düşünüyorum. Yani eğitici en temel belirleyicidir bence. Öyle materyalin, yerin, şunun bunun çok önemli olduğunu düşünmüyorum (İLM2).

> Yerelde iyi bir eğiticiyle verilen eğitimin Antalya'da bulunmakla bir farkı olmadığını kanaatindeyim ben (M3).

> Eğer eğitimin gerçek anlamda amacına ulaşmasını istiyorsak eğitim görevlisinin çok iyi seçilmesi gerektiğini düşünüyorum (Ö9).

Görüşler değerlendirildiğinde özellikle eğitici niteliğinin yüksek olduğu eğitimlerin öğretmenleri önemli ölçüde olumlu etkileyebildiği görülmektedir. Bu konuda somut bir deneyim olarak, Ö7, okulunda verilen eğitimlerde eğiticilerinin yüksek nitelikli olmasından dolayı eğitimlerin yoğunluğundan hiç rahatsız olmadığını ve her yıl bu eğitimleri iple çektiğini belirtmektedir.

> Özellikle dil öğretmenleri için bizim kurumun verdiği eğitimler var ve çok güçlü. Biz her yıl o eğitim zamanının gelmesini dört gözle bekliyoruz. Eğitimin yeri fark etmiyor; Antalya'da da Erzurum'da da olsa nerede olsa gideceğiz yani. O kadar ihtiyaç hissedebiliyoruz. Geçen sene gittiğimiz eğitim İstanbul'da güzel bir oteldeydi ama odamıza bile çıkamadık. Çünkü sabah 10'da başlayıp gece 12'de bitiriyorduk (Ö7).

Ö7'ye benzer biçimde Ö1 de eğitici niteliğinin, öğretmeni hizmet içi eğitimlere katılmaya önemli ölçüde özendirdiğini belirtmektedir.

> İsterseniz hiç gitmediğimiz bir yere gönderin beni, eğer hoca iyi konuşuyorsa ben giderim oraya. Biz kendi paramızı da yatırıp gidip kongrelerde belirli insanları dinleriz. Bunu niye yaparız? Bırakın bize para vermeyi biz bedel öderiz çünkü bununla ilgili bir ihtiyaç hissederiz. Burada en önemli konunun eğiticinin niteliği olduğunu düşünüyorum (Ö1).

İLM2 de eğiticinin önemine vurgu yapmakta ve nitelik açısından yetersiz bir eğiticiyle eğitimlerin niteliğinin düşebildiğini belirtmektedir. Ayrıca bu durumun öğretmenlerde genel olarak hizmet içi eğitimlere yönelik olumsuz bir algı gelişmesine neden olabileceğini vurgulamaktadır.

> Çok güzel yüzlerce modülümüz var, öğretmen hangi alanda ihtiyacı varsa bunu talep ediyor ya da okul bunu ben açabilirim diyor. Ancak bu programlarda eğiticiler gerekli yeterliliğe sahip olmayabiliyor. Bunun iyi olmadığı eğitimlerde kalite düşüyor. Buna katılan öğretmen bir sonraki hizmet içi eğitime de pek isteyerek gitmiyor (İLM2).

Katılımcılara göre nitelikli eğiticinin bulunabilmesi, genellikle planlamada önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun kaynaklarından biri eğiticilere yeterince ücretin verilememesidir. Konuyla ilgili bazı görüşler şöyledir:

> Bakanlık eğiticilere ek ders ücreti üzerinden para veriyor. Verdikleri ücret 30-40 TL gibi akademik unvana göre değişen bir şey. Bu da şu demek; eğer bir öğretim üyesi normal üniversitedeki ders döneminde izin alıp bizim eğitimlerimize gelirse ekonomik olarak zararda. Enstitüde gece dersi, formasyon dersi diyelim, bizim eğitimden alacağı ücret onun fakültede alacağı ders ücretinden çok düşük. Aslında bizim eğitimlere gelen hocalar maddi olarak nerdeyse cepten para verecek durumda. Dolayısıyla hatır gönüle binaen geliyorlar. Bu hocaları da sık sık çağırınca gelemiyor artık. Çünkü fakülte hocalarının yıl içerisinde de kendi dersleri var. Yaz tatilinde de gelmek istemiyor (GM1).

> Akademisyenler kendi alanlarında okullarla etkileşim içerisinde olursa, çok olumlu sonuçlar elde edilebilir. Ama buna ayrı bir bütçe gerekiyor. Eş dostla değil. Yani siz belki bir profesörü bir iki kere getirebilirsiniz ama onun da iş yoğunluğu var. Ona vakit ayıracaksa muhakkak karşılığını ödemek durumundasınız. Yoksa sonuç alamazsınız (İÇM1).

> Dışarıdan yüksek ücretle kimseyi getiremiyorsunuz. Ben birini getireceğim ama 13 TL, akademisyene 19.50 TL falan veriliyor. Bu çay parasına yetmez. Mevzuatta sıkıntı var. Yurtdışından birini getirmeye çalışsan mümkün değil yani, İstanbul'dan getiremiyorum (Ö4).

> Eğer bir bütçeniz yoksa bu konuda bir çözüm üretmek mümkün olmaz. Bunları bedavaya yapan insanlarla ya da kurum içindekilerle yürümek zorunda kalırsınız. Reklam amaçlı birisi gelebilir ve ihtiyacı karşılamak yerine ihtiyacı artırmak üzere bir çalışma yapıyor olabilir. Ya da öğretmenlerin karşısına yetkin olmayan birini çıkartabilirsiniz (DB2).

Öte yandan üst yöneticilerin görüşleri değerlendirildiğinde kendi bağımsız bütçesi olan projelerde böyle bir sorunun bulunmadığı anlaşılmaktadır.

> Ders ücreti sorunu proje kapsamında verilen eğitimlerde söz konusu değil. Onların mevzuat çerçevesinde sınırları farklı (GM1).

> Mesela bizim yaptığımız planlı eğitimler içerisinde projelere dayanarak yapılanlar var. Bu konuda diyelim ki alanında çok yetkin, çok popüler, isimleri de ücretlerini verme noktasında getirme olanağına sahip oluyorsunuz. Onda bir sorun yok (DB1).

Bu konudaki görüşler değerlendirildiğinde bağımsız bütçeli projeler dışında verilen eğitimlerde ders ücretlerinin özelikle örgüt dışından nitelikli kişileri hizmet içi

eğitim vermeye özendirme konusunda yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumun nitelikli eğitici bulma konusunda önemli bir engel olabileceği söylenebilir.

Bu durumla ilişkili olarak gereksinim duyulan çeşitli alanlarda yeterli sayıda eğiticinin bulunamaması ya da gerekli yeterliklere sahip kişilerin hizmet içi eğitimlerde görev alma konusunda özendirilememesi gibi nedenlerden dolayı Bakanlık çoğunlukla örgütsel potansiyeli artırmak üzere, belirlediği öğretmenleri eğitici eğitimlerine almakta ve eğitici gereksinimini karşılamaya yönelmektedir. Ancak katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde eğitici eğitimlerinde de çeşitli sorunların ortaya çıkabildiği görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Bakanlık eğitici eğitimi yaparak illere öğretmen gönderebiliyor. Bu eğitimlerde de eğiticiler ve kursiyerler iyi seçilmeyince kursiyerler gelip merkezden öğrendikleri slaytı gidip illerde kendi meslektaşlarına okuyup eğitim yaptıklarını zannediyorlar (GM1).

> Örneğin bir konuyu okullara gidip anlatacak arkadaş. Siz ona iki saatlik eğitim verdiniz ve "siz gidin okullarda öğretmenleri bilgilendirin" dediniz. Daha doğru dürüst kendisi bilgi sahibi olmadan başkalarını bilgilendiremeyeceği için, orada kem-kümler başlıyor. Bu noktada inandırıcılığı kalmıyor tabii. Yani bir kişinin sonradan bir konuyu öğrenmesinden daha çok, yıllarını buna vermiş, derinlemesine incelemiş olan kişileri belirleyip eğitim verdirmek gerekir (İÇM1).

> Ben de beş günlük etik eğitici eğitimi adım, Etik eğiticisiyim ama benim çıkmamla İnayet hocanın arasında çok bariz bir fark var, eğitici o yüzden çok önemli (M3).

> Çok değerli bir program hazırlıyorsunuz bütün öğretmenleri yetiştireceksiniz ama eğitici eğitimi için eğitici seçiyorsunuz nasıl seçiyorsunuz burası muamma. Nasıl seçiliyorsa seçilsin ama genelde hepsi etkin, yeterli, stil sahibi ve sınıf yönetimi becerilerine sahip olmayabiliyor. O zaman tüm proje orada kesilebiliyor (Ö6).

Bu görüşler değerlendirildiğinde eğitici eğitimlerine seçilen kişilerin ilgili alanda ve yetişkin eğitimi konusunda yeterli olması gerektiği, aksi durumda verilen kısa süreli eğitimlerle gerekli uzmanlaşmanın sağlanamayabileceği ve bunun sonucunda önemli bir nitelik sorununun ortaya çıkabileceği görülmektedir. Bu konuda katılımcıların bir bölümü ilgili sorununun aşılabilmesi için eğitimlerinden sonra etkin bir izleme yapılması gerektiğini düşünmektedir. Buna yönelik bazı görüşler şöyledir:

> Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) gibi eğitim kurumlarının bazı modelleri var eğitici yetiştirmek için. Yalnızca eğitim alıp eğitici olmuyorlar. Bu kişileri eğitim verirken izliyorlar. Biz konunun içeriğini anlatıyoruz ama bunu bir gruba kimin nasıl anlattığına bakmıyoruz. Hizmet içi eğitim verenlerin eğitim süresince gözlenmesi gerekiyor. Eğiticileri yetiştireceğimiz farklı bir modele ihtiyacımız var (Ö6).

> Eğiticilerin yetiştirilmesindeki süreçten sonra herkes kurs vermemeli. Her kursumuzda bir eğitim görevlisi, merkez müdürü var, her kim olursa müdür, müdür yardımcısı… Her kurs için 2-3 kere ya da eğitici kendisini kanıtlayana kadar da diyebiliriz, bir izleme değerlendirme sisteminden geçmeli. Ondan sonra eğitici sertifikası verilmeli (İLM2).

Bu çerçevede özellikle eğitici eğitimi sonrasında kişilerin yeterliklerini kanıtlayana kadar etkin biçimde izlenmeleri, belirtilen sorunların aşılmasına katkı sağlayabilir. Söz konusu değerlendirmelerle birlikte katılımcıların büyük çoğunluğu hizmet içi eğitimlerde eğiticinin öğretmen ya da akademisyen olmasının çok önemli olmadığını, kişinin yetkinliğinin ve yetişkin eğitimi becerilerinin çok daha değerli olduğunu belirtmektedir.

> Özellikle hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılacak olan öğretim görevlilerinin, öğretmen olsun veyahut da üniversite hocası olsun, yetişkin eğitimi konusunda eğitim almış olanların öncelenmesini istiyoruz. Eğiticiler kesinlikle akademisyen olmalı falan gibi bir takıntım yok. Kişilerin alan uzmanı olmasını daha çok önemsiyorum. Bazen tecrübeli bir öğretmenin çok bilgili bir akademisyenden çok daha fazla etkili olabildiğini görüyoruz. Dolayısıyla eğitim verecek kişileri seçerken buna göre seçmekte fayda var. Her akademisyen çok başarılı olamıyor (DB1).

> Otuz yıllık öğretmene lisans sınıf yönetimi veya ölçme değerlendirme dersinin slaytları ile hizmet içi eğitim vermeye çalışan akademisyenler çıkabiliyor. Bir profesör, makaleleri falan olabilir fakat sınıf içi pratikleri bilmediği için öğretmenlerimize hiç de faydalı kurs veremeyebiliyor (GM1).

> Bazen akademiden gelen hocalarımızın bilgisinin çok iyi olduğunu ama sahaya hakim olamadıklarını görüyorum böyle eğitimler ilgi de çekmiyor o yüzden (GM2).

> Eğitici seçerken şu var, akademik unvan ne olursa olsun unvanı yüksek bir kişi karşısındakinin duygusuna hitap edip onda bir etki, güzellik yaratmıyorsa, o eğitimin sonucu olumlu olmuyor öğretmen açısından (M4).

> Eğitici konusunda evvela tecrübe ön plana çıkmalı bu işi daha önceden yapmış olmalı. Bizim öğretmenlerimiz seminerlerde kendisine üstten bakan her şeyi kendisinin bildiğini iddia eden akademik üst perdeden konuşan eğiticilerden hoşlanmıyorlar. Profesör getiriyorsunuz ama adam size Avrupa şartlarını anlatıyor. Sürekli veriler, sıkıyor tabii. Bunun pratiğe dönüşmesi lazım, sizin dilinizden anlatması lazım. Öğretmen kendisinden anlayan kendi dilinden konuşan insanı istiyor (İLM1).

Görüşler değerlendirildiğinde nitelik sorununun yalnızca eğitici eğitimleriyle yetişen öğretmenlerde değil alanında uzman farklı eğiticilerde de ortaya çıkabildiği görülmektedir. Bu bakımdan yalnızca eğitici eğitimleriyle yetiştirilenlerin değil tüm eğiticilerin etkililiklerinin izlenmesi ve başarı durumlarına göre etkinliklere davet edilmesi gerektiği söylenebilir. Hizmet içi eğitim alanında daire başkanlığı yapmış olan

DB1 eğiticilerin görevlendirilmesi aşamasında geçmiş eğitimlerdeki başarılarının dikkate alınması için Bakanlıkta kurulmuş olan altyapıya ilişkin şunları söylemektedir:

> Ben şey kurmuştum, bir eğitim görevlisi havuzu kurmuştum, bir havuzumuz var şu anda Bakanlıkta. Bu havuz içerisinde eğitimler sonunda yaptığımız değerlendirme anketleri var. Oradan aldıkları puanlar çerçevesinde kategorize etmeye çalışıyoruz. Bazen de kara liste oluşturuyoruz. Mesela eğitimci geliyor, eğitimde olmadık sözler söylüyor, öğretmen arkadaşlarımıza uygun bir şekilde davranmıyor. O zaman biz onu kara listeye alıyoruz, o kişiyi eğitimlerimize dahil etmiyoruz. Mahallide de biz illere, eğitimci listesi gönderiyoruz ama iller bunu çok fazla maalesef kale alamayabiliyorlar (DB1).

Eğitim görevlisi konusundaki görüşler bir arada ele alındığında; eğiticinin hizmet içi eğitimlerin niteliğini belirleyen en önemli etkenlerden biri olduğu, bu nedenle gereksinim duyulan yüksek nitelikli ve yeterli sayıda eğiticinin görevlendirilebilmesi için gerekli özendiricilerin yanında iyi bir eğitici yetiştirme modelinin geliştirilmesi gerektiği ve ayrıca eğiticilerin etkin biçimde izlenerek görevlendirmelerin bu doğrultuda yapılması gerektiği değerlendirilmektedir.

Bu konuda ilgili alanyazından bazı örnekler ele alınacak olursa; Özer'e (2004) göre hizmet içi eğitimlerde nitelikli eğitmen eksikliği bulunmaktadır. Eroğlu ve Özbek (2020), öğretmenlerin eğitmen niteliğini önemli bir sorun olarak gördüğünü, Baran ve Çağıltay (2006) herhangi bir okul deneyimi olmayan akademisyenlerin uygulamalı bilgi eksikliğinin eğitimleri olumsuz etkilediğini, Nartgün (2006) öğretmenlerin eğiticileri yetersiz bulduklarını, eğiticilerin alanında uzman olduğu gibi öğretimsel becerilere sahip olması gerektiğini bulgularında ortaya koymaktadır. Ültanır ve Akay (2010) benzer biçimde eğiticilerin yalnızca eğitim içeriği değil yetişkin eğitimi konusunda da geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Özoğlu'nun (2010) bu konuda ortaya koyduğu öneri; eğitim fakültelerinde yetişkin eğitimi ile ilgili programların sayılarının artırılması ve hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlisi olacakların bu ve benzeri programlar aracılığıyla eğitilmesidir.

Aydın (2010b) eğiticilerin konunun niteliğine göre örgüt içi ve dışından olabileceğini kişilerin alanda uzman olduğu gibi yetişkin eğitimi becerilerine de sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda eğitimlerin sonunda yapılan değerlendirme sonuçlarına göre düşük başarı gösteren eğiticilere programlarda yer verilmemelidir. Bu değerlendirmelere benzer biçimde Bümen vd. (2012) eğitici seçiminde öğretim becerisi, alan uzmanlığı, isteklilik gibi ölçütlerin uygulanması ve ancak etkililiği izlendikten sonra başarılı görülen eğitimcilere görev verilmesi, Kıldan (2008) ise hizmet içi eğitim verecek kişilerin uzmanlardan oluşması ve öğretim

elemanının işbaşarımının izlenerek gerekli önlemlerin alınması gerektiğini belirtmektedir. Nitelikli eğiticinin görevlendirilebilmesi için ücretlerin yetersiz olduğu yönündeki bulguların ise MEB (2010a) tarafından gerçekleştirilen çalıştayda ortaya konulan sorunlardan biri olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Aytaç (2000) da öğreticilere ödenen ek ders ücretlerinin düşük olmasının bu etkinliklere olan ilgi ve katılımı düşürdüğü yönünde bulgular ortaya koymaktadır. Bu kapsamda yüksek nitelikli eğiticilerin eğitimlere katılımını özendirebilmek için ücretlerin artırılmasının yanında çeşitli ek tedbirlerin alınması gerektiği belirtilebilir.

Kursiyer Seçimi. Hizmet içi eğitimlerin planlanmasına ilişkin bir diğer önemli konu kursiyerlerin seçilmesidir. Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde kursiyerlerin ilgili alandaki gereksinimlerine göre öncelikli olarak hizmet içi eğitimlere kabul edilmesi konusunda çeşitli sorunların bulunduğu görülmektedir. Bu konuda genel müdürlük görevi yürütmüş olan GM1'in görüşü şöyledir:

> Başvuran kişinin gerçekten ihtiyacı var mı yok mu bilmiyoruz. Bizde bir veri yok. Başvuran kişi kurstan yararlanmak için değil de beş günlük tatil yapmak için başvurabiliyor ya da beş gün dersten uzak kalıp kafasını dinlemek için başvurabiliyor. Ama gerçekten ihtiyacı olan hocamız da başvuruyor ona çıkmayabiliyor. Bunun çözümü yok, yani bilemeyiz. Biz, kişi başvurduğuna göre ihtiyacı var diye düşünüyoruz. Başvurduğu için ihtiyacı olduğunu varsaymak durumundayız (GM1).

GM1'in görüşleri dikkate alındığında Bakanlıkta öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nesnel biçimde ortaya konulabileceği etkili bir sistemin işletilememesi nedeniyle kursiyerlerin belirlenmesi sürecinde gereksinimi yüksek olanların önceliklendirilemediği görülmektedir. Bu durumun sonucunda hizmet içi eğitimlere yüksek düzeyde gereksinim duyması ve katılım için başvurmasına karşın kontenjanların sınırlılığından dolayı eğitimlere kabul edilmeyen öğretmenler olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerde, seçim sürecinin adil biçimde gerçekleştirilmediğine yönelik bir inancın da gelişebilmesi söz konusu olabilmektedir. Bu konuda katılımcıların önemli bir bölümünün özellikle sürecin saydamlığına (şeffaflığına) yönelik olumsuz değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir.

> Hizmet içi eğitim bence de turistik gezi şu anda Türkiye'de. Ben de istiyorum ama bir şeyler oluyor reddediliyor. Buralara kim gidiyor ben görmek istiyorum. Buraya giden insanların gerçekten ihtiyacı mı varmış, bu ihtiyaç neye göre belirlenmiş, kriterler neymiş bunları kimse bilmiyor (Ö8).

> Seçimin şeffaflığıyla ilgili insanların kafasında soru işareti var. Özellikle belirli yerler var buraya seçimi neye göre yapılıyor, ne kadar başvurursanız başvurun hiç çıkmıyor. Bu eğitim Antalya'da yapılıyorsa bizim oraya gitmeyeceğimiz belli. Erzurum'da yapılacaksa gitme şansımız daha yüksek gibi. Yani önemli bir mesele bu. Kriterler net değil, çok yuvarlak kriterler belirleniyor ve gerçekte seçim kriterlerini hiç kimse bilmiyor (Ö2).

> Öğretmenlerde yıllardır süregelen bir anlayış var; zaten beni buraya almazlar diye, bence de o algı doğru. Biraz objektif olmayan kriterlerle ve keyfi seçiliyor (M4).

> Sadece MEBBİS üzerinden biz bir başvuru yapıyoruz, sonrasında sadece oldu-olmadı diye bir ibare görüyoruz. Yani gerekçe de sunulmuyor. Onun net kriterleri olmalı bence. Yani tamamen kişi ihtiyacı olmasından dolayı orayı yazdıysa eğitimi alması gerekiyor (M8).

Pek çok kişi kontenjanların sınırlılığından dolayı hizmet içi eğitimlere kabul edilmezken bazı öğretmenlerin birden fazla kez benzer nitelikli kurslara katılabildiği görülmektedir. Bu durum katılımcıların bir bölümünde sisteme yönelik güveni zedelemektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

> Bir eğitimde, arkadaşımız bu "benim üçüncü hizmet içi eğitimim" dedi. İşte "İskenderun'a gittim" dedi, bir yer daha söyledi, Mersin'e gelmiş. "Üç harcırah aldım" dedi, onun hesabını yapıyordu. Bize de çıkmamıştı mesela. Merkezi hizmet içi eğitimde, merkezi sınavlarda olduğu gibi bir puan verilmeli (M9).

> Bu eğitimi alanların buna ihtiyacı var mı yok mu o da belli değil. Birisi başvuruyor, herkes başvuruyor ama kimseye çıkmayabiliyor. Kursu on defa almış olan biri 11. defa aynı kursa gidebiliyor. Bu güveni zedeliyor (Ö4).

> Öğretmen de hizmet içi eğitime başvururken bir kriter olmalı, bir de puanlama olsun katılanlar da kaç eğitim aldıysa belli oranda puan verilsin öğretmenlerin o yılki hizmet içi eğitim puanı olsun. Ona göre biri katılamazken diğeri birçok defa katılmasın (Ö4).

Bu konudaki katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde kursiyerlerin belirlenmesine yönelik ölçütlerin somut olarak ortaya konulmuş olan gereksinimlerle ilişkilendirilmesi ve bunun saydam biçimde bütün öğretmenlerle paylaşılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerin sayısı ve niteliğinin de etkin biçimde izlenmesinin, kaynakların daha verimli kullanılması ve daha fazla sayıda öğretmene ulaşılmasını sağlama konusunda önemli ölçüde yarar sağlayacağı düşülmektedir.

Bu konuda Aydın'a (2014) göre hizmet içi eğitim programlarına katılmada en önemli ölçüt, "ilgili" kişilerin seçimidir. Öztürk, Zayimoğlu Öztürk ve Kaya'ya (2016) göre hizmet içi eğitimlere katılacak kişiler bireysel gereksinimler göz önüne alınarak seçilmelidir. Ergin vd.'ye (2012) göre de öğretmenler hizmet içi eğitime kabul edilmeden

önce gereksinimleri araştırılmalı ve eğitime kabul edilecek kişiler nesnel ölçütlerle belirlenmelidir.

Araştırma bulgularında da ortaya konulduğu üzere bu konuda çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar MEB'e (2010a) göre hizmet içi eğitimlere katılımcı seçiminde yeterli ölçütlerin belirlenmemesi, kursiyer/katılımcıların aynı konudaki etkinliklere birçok kez davet edilebilmesidir. Uçar ve İpek (2006) öğretmenlerin, hizmet içi eğitime alınacak kişilerin nesnel ölçütlere uygun olarak seçilmediğini, tatil yerlerinde düzenlenen eğitimlerde özellikle farklı boyutların devreye girdiğini düşündüklerini belirtmektedir. Özer'e (2004) göre hizmet içi eğitim programlarına katılacak öğretmenlerin seçiminde gereksinim değil öznellik ölçüt olarak kullanılmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin değerlendirilmesinde bilimsel araştırma araçları ve yöntemleri kullanılmamaktadır. Bu çerçevede gereksinim temelli ve adil bir kursiyer seçimi yaklaşımının ortaya konulması gerektiği anlaşılmaktadır.

Zaman. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasına ilişkin bir diğer önemi konu da eğitimlerin zamanıdır. Öğretmenlik mesleğinin niteliği gereği eğitim öğretim dönemi içerisinde gerçekleştirilecek etkinlikler öğretmenlerin girmekle sorumlu oldukları derslere katılamamalarına ve eğitim öğretim sürecinde çeşitli aksamalara neden olabilmektedir. Bununla birlikte eğitim öğretimin gerçekleşmediği zaman dilimlerini ise genellikle öğretmenlerin mesai dışı ve serbest zaman dilimi olarak algılaması bu dönemde yapılan etkinliklere yönelik genel bir ilgisizliği beraberinde getirebilmektedir. Bazı katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

> Öğretmenler şubat ve yaz tatilinde değil de derslerin olduğu gün ve saatlerde hizmet içi eğitime katılmayı tercih ediyorlar ki böylece derse gitmeyip hizmet içi eğitime gitsinler. Örneğin eğitimleri akşam saatlerine hafta sonuna veyahut yaz tatiline aldığınızda bu katılım daha düşük oluyor. Şimdi dolayısıyla planlama yaparken ona göre bunu göz önünde bulunduruyorsun, bu sefer dersler aksamış oluyor, dersleri aksatmayayım dersen tatile denk geliyor (GM1).
>
> Öğretmenler genellikle hizmet içi eğitimleri çalışma zamanlarının dışında gördükleri yazın ve hafta sonunda yapmak istemiyorlar (İLM2).
>
> Özellikle mesai dışında resen hizmet içi eğitimlere gidildiğinde hafta sonumuz gitti falan diye serzenişleri çok duyuyoruz (İÇM2).
>
> Hizmet içi eğitimin tarihlerine baktığımız zaman, genellikle hep yaz tatillerini alıyor. Şimdi orada da insanların kendine göre tatil planı var, dinlenmek istiyor. Birazcık da katılımın oradan az olduğunu düşünüyorum ben (M8).

Bu genel durumun yanında katılımcıların bir bölümü derslerin bulunduğu zaman dilimi içinde düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin okulda devam eden eğitim öğretim sürecini aksattığını düşünmektedir. Konuyla ilgili birkaç görüş şöyledir:

> Mesai saatleri içerisinde hizmet içi eğitim yaparsak okulda eğitimler, dersler aksıyor. Yani bir kurs düzenlendi, bir hafta boyunca göbeğim çatladı çocukları sağlıklı güvenli bir şekilde tutacağım diye. Çünkü başıboş kaldılar, okulun yarısı o kursa gitti. Böyle bir şey olmaz (Ö3).

> Öğretmen mesela seminere gitmek istiyor okul müdüründen şöyle bir şey duyuyorsunuz "hocam siz şuna başvuruyorsunuz ama önce bana danışın yani siz başvuruyorsunuz ama eğitim öğretimin aksamaması için ben onay veremeyebilirim." Yani hiçbir arkadaşım bir hafta seminere gidebilir mi, yani bu pek mümkün olmuyor. Bir çocuğun bir haftası kayboluyor. Böyle olmamalı ya yaz tatilinde ya cumartesi pazar ya da okul kaçta bitiyorsa o saatten sonra planlanmalı (Ö2).

> Mesela öğretmen hizmet içi eğitime başvurmak istiyor, biz onaylıyoruz, ilçe onaylamıyor eğitim öğretim aksıyor diye. Artık ben de onaylamıyorum öğretim aksıyor diye (M7).

Katılımcılardan M7 derslerin devam ettiği zaman dilimi içerisinde katılmış olduğu bir hizmet içi eğitime yönelik düşüncelerini şöyle aktarmaktadır:

> Yöneticileri en yoğun olduğu zamanda, okulda bir yönetici kalmayacak şekilde bir okulda topladılar. Gittik ama öğretmenimize saygıdan. Ben bunu dillendirdim; yani bu arkadaşın ücret alması için düzenlenmemişse başka bir art niyet arıyorum. Çünkü okul bomboş, idareci yok, bir olay çıksa, bir aksaklık olsa büyük sıkıntı (M7).

Katılımcıların bu yöndeki düşüncelerinin aksine DB1, merkezi eğitimler açısından bu tür bir sorunun bulunduğunu düşünmemektedir. DB1'in bu konudaki düşüncesi şöyledir:

> Bir milyon öğretmenimiz var ama yıllık merkezi planlamayla ancak yüz yüze eğitimlere 50 bin kişi civarında alabiliyoruz. Öyle olduğu zaman baktığınızda, bizim 900 küsur ilçemiz var, her ilçeden birer kişi bile alsak haftalar bazında bir ilden işte en fazla bir öğretmeni bir hafta almış oluyorsun. Dolayısıyla eğitim öğretimi aksatmasıyla ilgili bir sorunla karşı karşıya değiliz. Her okulun başında müdürü, müdür yardımcıları var, nöbetçi öğretmenleri var (DB1).

Katılımcı görüşleri dikkate alındığında genellikle öğretmenlerin mesai dışı ya da tatil olarak gördükleri dönemlerde hizmet içi eğitimlere katılmak istemedikleri, buna karşın ders döneminde eğitimlere katılmalarının eğitim öğretimi aksatabildiği görülmektedir. Özellikle tek bir okuldan aynı anda çok sayıda kişinin eğitime alınmasının okuldaki eğitim sürecini yoğun biçimde aksatabileceği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan hizmet içi eğitimlerin zamanlaması önem kazanmaktadır.

Bu konudaki görüşlerden yola çıkarak yaşanan sürece yönelik bazı önemli çelişkilerin bulunduğu da dikkat çekmektedir. Bakanlık merkez birimlerinin ya da il milli eğitim müdürlüklerinin bir hizmet içi eğitim etkinliğini önemli görerek, eğitim öğretim devam ederken planlaması ve öğretmenlerin de gereksinim duyarak buna başvurmasına karşın, başvurunun okul yöneticisi tarafından derslerin aksayacağı düşüncesiyle reddedilebilmesi bu konuda ortak bir anlayışın ortaya konulamadığını göstermesi bakımından önemlidir.

Hizmet içi eğitimlerin hangi zaman diliminde planlanması gerektiğine ilişkin katılımcı görüşleri ele alındığında en uygun zamanın eğitim öğretim yılı başında ve sonundaki "seminer dönemleri" olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca yakın zamanda Bakanlıkça kasım ve nisan aylarında düzenlenen eğitimlere verilecek birer hafta aranın da etkin olarak mesleki gelişim için ayrılması gerektiği fikri ağırlık kazanmaktadır.

> Mesela haziranda bütün okullar kapanıyor. Geçen yıl iki hafta öğretmenlere il bazında hatta okul bazından seminer, eğitim ya da pratik çalışmalar düzenlendi. Bunu çok verimli yapan okullar var ya da sadece yapmak için yapanlar var ama bu iş için büyük bir fırsat bence. İki hafta okullar kapanırken, iki hafta okullar açılırken, birer hafta da dönem ortalarında verimli kullanılabilirse toplam altı hafta öğretmenimize hizmet içi eğitim ve pratik uygulamalar yapabiliriz (İLM1).

> Öncelikle belirlenen ara tatillerde birer hafta eğitimler olabilir. Ayrıca son zamanda güzel şeyler yapılsa da genelde seminer dönemleri vasat. Burada mutlaka bir hafta komple eğitimle geçmeli. Herkes istediği bir alanda ihtiyacı olduğu bir alanda eğitime girmeli (İLM2).

> Eğitim takviminde kasım ayında ve nisan ayında birer haftalık boşluklar var. Seminer döneminden ve bu boşluklardan çok iyi bir şekilde yararlanılarak eğitimlerin planlanması gerekiyor (M5).

> Sene sonundaki seminer döneminde, geçmiş yılı değerlendirme, gelecek yılı planlama ve öğretmenlerin eksik gördükleri alanların belirlenmesi yapılıp, takip eden sene başı seminerlerinde ise ihtiyaca göre planlaması gerçekleştirilmiş olan seminerler verebilirler (İÇM1).

> Hizmet içi eğitimler bence seminer dönemlerinde yapılsın. Ne okulda eğitim öğretim aksasın ne de öğretmenin tatili engellensin (Ö2).

Bu konuda bazı katılımcılar eğitimlerin parçalara ayrılarak ve daha kısa süreli olarak planlanmasıyla belirli bir dönemde düzenlenmesi yerine tüm yıl boyunca yapılabileceğini belirtmektedir. Buna göre:

> Hizmet içi eğitim takvimine baktığımız zaman belli aylar var; şubat, haziran, temmuz, ağustos… Ancak süreyi verimli kullanarak, beş günlük bir semineri belki bir iki güne indirebiliriz. Bunu 12 aya yayıp eğitim öğretim zamanında da rahatlıkla eğitim verebiliriz (M8).

> İlla ki hizmet içi eğitimleri haftalık planlayacaksınız diye bir şey yok, modüler eğitim parçacıkları açarsınız, öğretmen işini aksatmadan alır. Yeni bir çalışma var örneğin öğretilmesi gerekiyor sekiz saat bir gün hiçbir şey olmaz herkes de gelir. Ya da eğitimin üç saati hafta içinde başka bir güne alınabilir, öğretmenin bütün haftasını almaz (Ö4).

> Zaman öğretmene göre esnetilebilmeli, modül gibi. Bazısı diyebilir ki "ben altı saatlik bu konu üzerine almak istiyorum" bazısı "ben dört saatlik almak istiyorum" diyebilir (İLM2).

Hizmet içi eğitimlerinin zamanına yönelik farklı bir görüş ortaya koyan GM2, öğretmenlerin mesai anlayışlarının ders saatleriyle sınırlandırılmayacak biçimde yeniden ele alınmasını ve ders dışı mesai zamanlarının mesleki gelişim için kullanılmasını önermektedir. Bu bağlamda GM2'nin görüşü şöyledir:

> Bir kere öğretmenlerin çalışma sürelerinin yeniden ele alınması lazım. Öğretmenin mesaisi ders saatiyle sınırlı olmamalı. Öğretmenin okulda ders dışında da yapması gerekli faaliyetlerin olduğunu düşünüyorum. Dünyadaki örnekler öğretmenin çalışma sürelerinin çok kısa olmadığı yönünde. Bu sayede sene başında öğretmene diyebilirsin şu kadar süre derse girip şu kadar saat öğrenci danışmanlığı yapıp şu kadar saat de hizmet içi eğitim çalışmalarında bulunacaksın. Yani ücret noktasında değilim, ücretler bu faaliyetlere göre ayarlanabilir (GM2).

GM2'nin önerisinin eğitim öğretim süreci aksatılmadan, okul temelinde, küçük parçalara ayrılmış yapıdaki hizmet içi eğitim etkinliklerinin yıl boyunca düzenlenebilmesi yaklaşımına uygun olduğu görülmektedir.

Bu konuda katılımcıların görüşleri genel olarak dikkate alındığında; hizmet içi eğitimlerin planlanmasında eğitim öğretimin aksatılmaması gerektiği, bununla birlikte özellikle seminer dönemleri ve ara tatillerin etkin biçimde kullanılmasının önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca kısa süreli ve sürekli olarak planlanan eğitimlere de yer verilmesinin hizmet içi eğitim süreçlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu konuda alanyazında çalışmalar değerlendirildiğinde farklı bulguların ortaya çıktığı görülmektedir. Ayvacı vd. (2014) öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin yaz aylarında yapılmasından dolayı rahatsız olduklarını, Sıcak ve Parmaksız (2016) mesleki çalışma dönemlerinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerden özellikle haziran döneminde gerçekleştirilenlerin verimli olmadığını ve öğretmenlerin bunu istemediklerini, Nartgün (2006) hizmet içi eğitimlerin ders saatlerinde ya da ders bitiminde yapılıyor olmasının öğretmenler açısından bir sorun olarak değerlendirildiğini, Özen (2016) öğretmenlerin kursların zamanlamasını genel olarak olumsuz bulduklarını ve eğitimlerin hem dersleri aksatmayacak hem de veriminin yüksek olduğu saatlerde düzenlenmesini istediklerini, Şahin (2013) ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin

seminer dönemlerinde yapılmasını istediklerini belirtmektedir. Bu konuda hizmet içi eğitimlerin bütün yıla yayılacak biçimde düzenlenmesini öneren çalışmalar da bulunmaktadır. Yendol-Hoppey ve Dana'nın (2010) da belirttiği gibi mesleki gelişimin sürekli olarak iş ile bütünleştirilmesi diğer yöntemlere göre daha etkili olmaktadır. Bu bağlamda Demirkol'a (2010) göre hizmet içi eğitimler yalnızca öğretim yılı başı ve sonu ile sınırlı tutulmamalı, etkinliklerin sürekliliği sağlanarak tüm yıla yayılmalıdır. Özer'e (2004) göre ise hizmet içi eğitimler, öğretmenin okuldaki çalışma programının bir parçası olmalı, öğretmen haftada belirli çalışma saatlerini hizmet içi eğitime harcamalıdır. Gerek araştırma bulguları gerekse alan yazın değerlendirildiğinde; hizmet içi eğitimlerin zamanlaması konusunda tek ve en doğru bir zamandan söz edilemeyeceği, buna karşın iş ile bütünleşmiş ve tüm yıla yayılmış etkinlikler olarak tasarlanan eğitimlerin yaygınlaştırılmasının olanaklı olduğu belirtilebilir.

Bütçe. Katılımcıların görüşleri dikkate alındığında var olan bütçe yapısının, hizmet içi eğitim süreçlerinin genelini olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda temel sorunlardan biri; hizmet içi eğitim adıyla ya da bu etkinliklerle doğrudan ilişkili bir bütçe kaleminin bulunmamasıdır. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> Benim bildiğim kadarıyla "hizmet içi eğitim" adında ya da buna yönelik doğrudan bir bütçe yok. Yalnızca belli proje kapsamında yapılanların özel bütçeleri var (GM1).

> Aslında Bakanlıkta ve illerde hizmet içi eğitimlere bütçe ayrılıyor ama direk "eğitim" adı altında bir bütçe maalesef yok. Yani Harcırah Kanununda böyle bir kalem yok. Yoksa bütçelendirme yapılırken hizmet içi eğitimlerle de ilgili kaynak alınıyor. Biz maliyeyle gider görüşürüz, oradan bütçe talebimiz olur. İşte hizmet içi eğitimlerle ilgili bizim talebimiz şu falan diye. Merkezi ve mahalli düzeyde bunlar yolluk yevmiye kalemlerinden ödenir (DB1).

> Bütçe konusunda sorun var. Bütçe dolaylı kullanılıyor, harcırahlardan buraya aktarım yapılıyor (DB2).

Katılımcı görüşleri ele alındığında merkezi ya da yerel düzeyde hizmet içi eğitimler için bütçe öngörülse de bunun yolluk ve yevmiye gibi farklı kalemler altında kullanıldığı görülmektedir. Böyle bir yapının bulunması, saydamlık ve izlenebilirlik açısından bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda DB2'nin görüşü şöyledir:

> Doğrudan izleyemediğiniz bir şey denetimden de çıkıyor. Bir toplantı için milli eğitim müdürünün Ankara'ya gelmesiyle 20 öğretmenin şehir merkezinde bir çalışmaya gelmesi aynı kalemin içinde. Bunu ayrıştırmak için özel bir çaba gerekiyor, burada gösterilmiyor. Dolayısıyla da hizmet içi eğitime ne kadar para harcandı bilinmiyor (DB2).

Hizmet içi eğitim giderlerinin yolluk ve yevmiye kalemleriyle karşılanması farklı sorunlara da neden olmaktadır. Bunlardan biri, hizmet içi eğitimler süresince kullanılması gerekli olan tüketim malzemeleri ve eğitim materyallerinin yeterli kaynak olsa da ödeme için uygun kalem bulunmaması nedeniyle karşılanamamasıdır.

> Deneysel veya görsel malzeme kullanmayı gerektiren çok çalışmalar oluyor. Orada bütçe sıkıntısı oluyor. Yani eğiticinin istediği materyaller alınamıyor. Bazı eğiticilerimiz drama yaptıracak renkli kağıtlar, pastel boyalar, yapıştırıcılar falan istiyor, bazen bu mümkün olmuyor. Ya da fotokopi çekip dağıtılması lazım, bu bile mümkün olmayabiliyor her yerde. Kendi cebinden malzemeleri karşılayan hocalar biliyorum (GM1).

Merkezi yapıda olduğu gibi il milli eğitim müdürlüklerinde de hizmet içi eğitim için özel bir bütçe bulunmamaktadır. Katılımcılardan il milli eğitim müdürlüğü görevi yürüten İLM2, il milli eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesinin bulunmamasından dolayı bu konuda yaşadığı sıkıntıları şöyle anlatıyor:

> Diyelim ki bir müdür hizmet içi eğitim aldıracak okulunda, öğretmenlerine yönelik planlamayı yapıyor, akademisyen arıyor. Akademisyenin gelip gitmesi, yatması için hiçbir ödenek yok. Bunların karşılanması ile ilgili bir bütçe yok. Hizmet satın almaya yönelik bir yetkimiz de yok. İlin bir bütçesi yok. Bunların hepsinin bütçesi gerekiyor. Kendi ilinde ilgili bir üniversite varsa bu iller yine biraz şanslı. Yoksa bunu sağlamakta çok güçlük çekiliyor. Çok farklı yol ve yöntemler izlemek durumunda kalıyoruz (İLM2).

İLM2'nin görüşleri dikkate alındığında illerde hizmet içi eğitim için özel bir bütçenin bulunmaması, öğretmenleri destekleyecek bölümlere sahip üniversitelerin bulunmadığı illerde yerel planlamayı olumsuz etkilemekte, bu illeri diğerlerine göre daha da geri duruma düşürebilmektedir. Bu durumun iller arasında hizmet içi eğitim süreçlerinde ortaya çıkan nitelik farklılıklarını artırabileceği ve sonuç olarak ise eğitim öğretimin niteliği arasındaki uçurumu derinleştirebileceği düşünülmektedir.

Daha önce il milli eğitim müdürlüğü yapmış olan GM2 de illere bu konuda bütçe ayrılması gerektiğini düşünmekte, ayrıca bu bütçenin ilin kapasitesine uygun olarak verilmesini önemli görmektedir. GM2'nin görüşleri şöyledir:

> Bütçe konusunda sıkıntı var aynı merkezi planlamada olduğu gibi. Buna göre her ilde ihtiyaçla orantılı bir bütçe olması gerekiyor. Şöyle; Ankara ilinde öğretmenlerin yüzde otuzu bir alanda eğitim almışken bir başka ilde bu ancak yüzde üçlerde olabiliyor. Ya da öğretmen sayıları ve kıdemleri çok farklı. Şöyle bir planlama yapılması gerektiğini düşünüyorum her yerin fotoğrafının çekilip fotoğraf çerçevesinde ile hizmet içi eğitimle ilgili bir bütçe gönderilmesi lazım. Planlamanın da bu bütçeyle yerelde yapılması gerektiğini düşünüyorum. Benim burada gördüğüm temel sorunlardan biri bu, yani bütçenin mevcut fotoğrafa göre yapılmaması (GM2).

Bu bağlamda katılımcıların geneli de benzer biçimde il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullara hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılması gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> Mevcut sorunların çözümü noktasında hizmet içi eğitimlerin planlanmasında il ve ilçe merkezli bütçeleme yapılabilir (GM1).

> Ayrı bir bütçe sağlanması uygun olur. En azından her ile bir kota konur yıllık on seminer yapma gibi, onun bütçesi belirlenir. Yoksa iller kendi olanakları ölçüsünde hatır gönül ile eğitim yapmaya çalışıyorlar. (İLM1).

> İl müdürlerine ya da il müdürlüğü kanalıyla ilçe müdürlüklerine bütçe verilmeli. Okullar belki daha sonraki yıllar olabilir ama il ve ilçe ölçekli bütçe mutlaka şart. Bu hesap verilebilir ve şeffaf bir anlayışla yürütülmeli (İÇM2).

> Okulda eğitim planlıyoruz, hocalarla iletişime geçiyoruz. Tabii bu gelecek gidecek, yol parası… Belki kitap almamız gerekiyor, mesela bir kişi diyor ki "benim kitabımı alın". Bunların hepsi çok ciddi şeyler, ne oluyor sonuçta, müdürsünüz siz, sponsor arayışına giriyorsunuz. O yüzden okulların bütçeleri olmalı. Yerel bazda ilçelerde de bu konuda bütçe olmalı. Çünkü biz ilçeye teklif ettiğimiz zaman, şunu getirmek istiyoruz diye, bu konuda bizi destekleyebilmeli (M2).

> Okullarda planlanan çalışmalarda bütçenin olmaması kesinlikle büyük sorun. Okullara hizmet içi eğitim bütçesi gerekir (Ö9).

Katılımcıların görüşleri çerçevesinde il, ilçe ve okullar düzeyinde hizmet içi eğitime yönelik bütçenin oluşturulması ile bu düzeylerde yaşanan pek çok sorunun çözüme kavuşturularak yerel planlama süreçlerinin daha etkin duruma getirilebileceği düşünülmektedir.

Karakütük'e (2016) göre planlama ile bütçe süreçleri birbiriyle ilişkili olmalıdır. İyi bir planlama yapılsa da bunun uygulanabilmesi için hedefler doğrultusunda bir bütçeye sahip olunmalıdır. Plan ile bütçe birbirinden bağımsız olursa planın hedeflere ulaşması beklenemez. Bu bakımdan yerel düzeyde hizmet içi eğitim planlamasının güçlendirilmesi benzer biçimde bütçe yapısının da buna uygun olmasını gerektirir.

Karakütük ve Özdoğan Özbal (2019) araştırmalarında okulların ve ilçelerin bütçelerinin yetersiz olmasının eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Hoşgörür ve Arslan'a (2014) göre her okulun gerçek anlamda ayrı bir bütçesi yoktur. Okula kaynak aktarımında okulların görüşleri alınmamakta ve genel olarak okullarda kaynak sıkıntısı yaşanmaktadır. Balkar, Öztuzcu Küçükbere ve Akşab (2019) okul temelli olarak gerçekleştirilecek bir bütçenin etkili bir okul geliştirme aracı olduğu, okulların çok boyutlu geliştirilmesine hizmet edebileceği bulgusunu ortaya koymaktadır. MEB (2010a) tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalıştayında da

bütçe önemli sorun alanlarından biri olarak değerlendirilmiştir. Buna göre; hizmet içi eğitime genel bütçeden ayrılan ödenek yetersizliği ile analitik bütçe gereği genel bütçe ve projeler kapsamında hizmet içi eğitime ayrılan bütçenin hizmet içi eğitimden sorumlu birim tarafından kullanılamaması bir sorun olarak görülmüştür.

Paydaşlarla İşbirliği ve Tanıma/Yetkilendirme (Akreditasyon). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimleri kendisi düzenleyebildiği gibi aynı zamanda paydaş örgütlerle birlikte de planlayıp uygulayabilmektedir. Bu bakımdan protokollerle yapılan hizmet içi eğitimler öğretmenlerin gereksinimlerinin giderilmesinde önemli ölçüde katkı sağlayabilmektedir. Bu konuda hizmet içi eğitimden sorumlu bazı üst yöneticilerin görüşleri şöyledir:

> Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü'nde bu protokollerle ilgili olan eğitimleri inceleyen daireler var. Genelde kurumlar teklifle geliyorlar. Bu da protokole bağlanıyor. Bu kapsamda yapılan kursları personelimiz denetliyor. Öğretmen camiası büyük, bir milyon öğretmen var, bütçe yetmeyebiliyor. Bu tür işbirliklerinin artmasını isterim (GM1).

> Gerek üniversiteler ve STK'lar gerekse diğer kurum kuruluşlarla ciddi anlamda etkileşim içerisindeydik. Bunlarla işbirliği içerisinde birçok eğitimler gerçekleştiriliyor. STK'larla ve üniversitelerle yapılan eğitimlerin sayısı, mahallinde artırılır ve mahallindeki eğitimler üniversitelerle yapılacak duruma getirilirse, o zaman bu süreç daha ciddileşir, kalite artar (DB1).

Üst yöneticilerin görüşleri dikkate alındığında protokoller çerçevesinde paydaşlarla yapılan hizmet içi eğitimlerin daha çok öğretmene ulaşmada katkı sağladığı, ayrıca yerel düzeydeki eğitimler için profesyonelliği artırabildiği görülmektedir. İl müdürü İLM2 de bu konuda şunu belirtmektedir:

> Biz hizmet içi eğitimleri hep Bakanlık olarak ilde, okullarda yapalım diyoruz ama bunu yaparken de okulların, ilçenin veya ilin yerel imkanları ölçüsünde bunu iyi ya da daha az iyi yapıyoruz. Örnek vereyim ilimizde bir eğitim fakültesi yok. Bir üniversite desteği sağlayacak birim yok. Yani ben bir akademisyen getirmeye çalıştığım zaman buraya uçakla geliyor iki saat oradan alıyoruz havaalanından getiriyoruz. Bu söz konusu bütçeyle de pek mümkün olmuyor. Bu nedenle planlamada bence sivil toplum örgütleri vb. kurumlardan hizmet içi eğitim satın alma gibi bir şey olabilmeli. Türkiye'de hizmet içi eğitim planlamaları; kapasiteye göre sivil toplum örgütlerine bazı illerde iş verecek şekilde profesyonel yapılmalı (İLM2).

Öte yandan yerel düzeyde yapılan ve işbirliği ile yürütülen eğitimlerde etkin bir denetimin gerçekleşmesi gerektiği çeşitli katılımcılarca belirtilmektedir. Bu bakımdan söz konusu eğitimlerin bir tanıma/yetkilendirme süreciyle ilişkilendirilmesi gerektiği katılımcıların bir bölümü tarafından vurgulanmaktadır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

> Eğitimler için Bakanlık bunlara bir onay veriyor aslında ama standart bir akreditasyona bağlanmalı. Çünkü oldukça profesyonel olanların yanı sıra mesela eline çantayı alıp gelen de oluyor. Diyor ki "ben eğitim vereceğim. Bakanlıktan iznimiz var, yetkimiz var". Elinde de belge var. Acaba hangi amaçla geliyor, yani Türkiye geneli için bunların da bir standardının olması gerekiyor (İLM2).

> Kaliteyi sağlayabilmek için göstergelerinin belirlenmesi ve bunların ölçülmesi, etki analizinin yapılması gerekiyor. Kalitenin başka tarifi yok. Bir sivil toplum kuruluşu öğretmenlere eğitimler veriyorsa Bakanlığın standart bir akreditasyon süreci işletmesi gerekiyor (Ö1).

> Her şeyde olduğu gibi burada da kesinlikle kriterler belirlenmeli, şunun tanıdığı dernek, vakıf veya başka bir şey yerine akredite edilmiş kurumlarla işbirliği içerisinde olunmalı. Bakanlığın akredite ettiği kurumlara bu görev verilir, karşılıklı protokoller yapılır, dolayısıyla bu çalışmalar da böylece denetlenmiş olur (İÇM1).

> Sivil toplum kuruluşları ve toplum yararına çalışan derneklerden maksimum istifade edeceğiz ama seçici olacağız özetle. Bunun için de Bakanlığın akredite etmesi uygundur seçici olmazsan sıkıntılar yaşıyorsun çünkü (İÇM2).

Katılımcıların büyük bölümü tanıma/yetkilendirme süreci çerçevesinde belirlenen ölçütlere uygun mesleki gelişim çalışmalarının belgelendirilmesi ve söz konusu belgelerin Bakanlıkça da tanınması yönünde görüşe sahiptir. Bu konudaki bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> Dünyanın gittiği nokta şu sizin yetkinliklerinizi geliştirmeniz, geliştirdiğimiz yetkinlikleri sertifikalandırmanız bunların da akredite edilmiş olması gerekiyor. Bu vizyona dayalı eğitim planlamasını yapmalı. Dolayısıyla bizim bu modeli okullarımıza da devretmemiz lazım. Yerel yöneticiler okullarımızın yöneticileri ve sivil toplum, bu sürecin içerisine girmeleri lazım (Ö5).

> Örneğin müdür kendi gücüyle, olanaklarıyla, üniversiteyle Bakanlığın yapmadığı işbirliğini yapıyor, hocayı getiriyor. Ama hiçbir yerde kayıt altına alınmadığı gibi hiçbir değeri de gözükmüyor. Burada böyle bir çalışma yapıldığı zaman bu da kayıt altına alınmalı, önemsenmeli, değerlendirilmeli (M4).

> Öğretmen bir etkinlik yapacaksa veya bir yere bir şey için gidecekse biz belge isteriz. Öğretmen de bunu belgelendirmek zorunda kaldığı için, alanda yetkin olsa da, dışarıda benzer eğitim almış olsa da hizmet içi eğitimlere başvurmak zorunda kalıyor. Bu yüzden dışarıda aldığı eğitimler de kabul edilip tanınmalı (M5).

Öğretmenlerin almış olduğu hizmet içi eğitimlerin bir bölümünün Bakanlıkça tanınmaması konusunda M4'ün deneyimi dikkat çekicidir.

> Bakanlığın onayıyla UNICEF ve Bilkent Üniversitesi'nin ortaklaşa yaptığı proje kapsamında verilecek eğitime yine Bakanlık üzerinden başvurduk ve eğitimlere kabul edildik. Türkiye'nin 15 ilinden katılım oldu. Öğretmenler bu eğitimlere katıldıklarına dair sertifika istediler ancak, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bunu yapmadığı için sertifika veremeyiz dediler. Şu anda

> Bakanlığın onayıyla katıldığım ve 22 yıllık öğretmenlik boyunca almış olduğum en iyi eğitimin sertifikası gözükmüyor MEB'de… (M4).

İşbirliği ve tanıma/yetkilendirme konusunda katılımcı görüşleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde, Bakanlığın hizmet içi eğitimlerde gerekli kapasiteye sahip sivil toplum örgütleri, üniversiteler gibi çeşitli örgütlerle işbirliği geliştirmesinin öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin giderilmesi konusunda önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte işbirliği gerçekleştirilecek olan örgütlere yönelik nesnel ölçünler getirilmesi ve bu çerçevede etkin bir tanıma/yetkilendirme sürecinin işletilmesi gerektiği görülmektedir.

Aytaç'a (2000) göre hizmet içi eğitim sadece Millî Eğitim Bakanlığı'nın sürdürdüğü bir etkinlik olmamalıdır. Bakanlığın yanı sıra üniversiteler, sanayi ve diğer kamu örgütleri de hizmet içi eğitim çalışmalarına gereken katkıyı sunmalıdır. Ancak Kaya vd.'ye (2004) göre eğitim alanyazında hizmet içi eğitimle ilgili yürütülen birçok araştırmanın sonucu hizmet içi eğitim uygulamalarında üniversitelerle yeterli düzeyde işbirliği yapılmadığını ortaya koymaktadır. Eroğlu ve Özbek (2020) öğretmenlerin diğer örgütlerden yeterince destek alamadığı için hizmet içi eğitim konusunda da yeterince desteklenemediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesinde ve eğitimlerin uygulanmasında üniversiteler ve eğitim fakülteleri ile işbirliği içinde olmalıdır (Gönen ve Kocakaya, 2006; Özer,2004; Şahin, 2013). Karaata (2010) bu konuda Bakanlığın belirlediği ölçütler çerçevesinde öğretmenlere yönelik paydaşlar tarafından düzenlenen eğitimlerin tanınmasına ve bunlardan alınan belgelerin kabul edilmesine yönelik hukuki düzenlemenin gerçekleştirilmesini önermektedir. Böylece Bakanlığın düzenlediği eğitimlerin yanı sıra özel sektör ile üniversiteler ve Avrupa Birliği ortaklığında sürdürülen çalışmalar kapsamında farklı örgütlerin verdikleri eğitimler de geçerli sayılabilecek ve hizmet içi eğitim olanakları artacaktır.

Uygulama

Hizmet içi eğitime yönelik katılımcı görüşleri doğrultusunda belirlenen temalardan biri de uygulamadır. Bu tema şu kategorilerden oluşmaktadır: Seminer yöntemi yerine küçük gruplarla uygulamalı eğitimler, uzaktan eğitim ve karma yöntemler, uygulamaya ilişkin sahada yaşanan çeşitli sorunlar ve Bakanlığın çabaları. Bu konudaki bulgular şöyledir:

Seminer Yöntemi Yerine Küçük Gruplarla Uygulamalı Eğitimler. Hizmet içi eğitim sürecinde planlamanın ardından uygulama aşamasına geçilmektedir. Bu kapsamda uygulamaya ilişkin olarak katılımcıların en sık vurgu yaptığı konu eğitimlerin yöntemi olmaktadır. Geleneksel yöntem ya da seminer olarak anılan ve yoğun olarak slaytların kullanıldığı kalabalık gruplara yapılan düz anlatım yöntemi, katılımcıların büyük çoğunluğunca etkili bulunmamaktadır. Düşük maliyetli olması ve eğitici bulma açısından üstünlükleri nedeniyle zaman zaman tercih edilen bu yöntemin öğretmenler üzerinde yeterince etkili olmadığı bu nedenle küçük gruplarla ve öğretmenin etkin olacağı uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmesi gerektiğini pek çok kişi belirtmektedir. Bu konuda hizmet içi eğitimlerden sorumlu olarak görev yapmış olan üst yöneticilerin bir bölümü şöyle düşünmektedir:

> Katılım ancak 25 kişi civarında olunca interaktif bir hizmet içi eğitim verilebiliyor. Ama mesela bu sınıf 100 kişi olsa bu eğitim verilemiyor. Merkezi faaliyetlerde 25 kişi çok düşük bir rakam. Fazla kişi çağırınca da hocalarımız kolaya kaçıp slaytla sunum şekline dönüştürüyorlar. Dünyanın her yerinde genel bilgilendirme amaçlı bir eğitim değilse küçük gruplara uygulamalı yapılmalı (GM1).

> Genellikle bir hocanın gelip powerpoint sunusunu büyük gruplara aktarması çok nadir durumlarda olmalıdır. Öğretmen, eğitimin içerisinde aktif olarak yer almalıdır. Öğretmenler böyle etkileşimli eğitimlerden çok memnunlar ve çok istekliler. Eğitimi iyi kılan, uygulamadır (GM2).

> Slayttan okuyarak gittim geldim bir hafta eğitim aldım, öğretmenlerimiz bunu istemiyorlar. Bir şey de öğrenmiyorlar, aksine gidip kızarak geri geliyorlar seminer yönteminde. Semineri 200 kişi 300 kişi dinliyor çıktıktan sonra %90'ı da unutuyor zaten, konuyu orada bırakıyor gidiyor. Öğretmenlerimiz kendilerini ifade etmek istiyor, yaşantısından örnekler paylaşmak istiyor. Monoton olmayan el ele, göz göze eğitim istiyor. Bu yüzden katılımcı sayısı da en fazla 20-25 olmalı iletişimi koparmamalı (İLM2).

> Eğitimler kalabalık şekilde değil de küçük gruplar biçiminde daha bireysel, daha az kişiyle yapılmalı. Yoksa diğer türlü sadece bir konferans şekline geliyor, o anlık bir etkisi oluyor ama yarım saat sonra o etki dağılıp gidiyor (İÇM1).

> Seminerin konusuna göre değişir ama çok büyük kitleler faydalı olmuyor. 300-400 kişilik salonlardan istifade etmek zor oluyor. Yani yaparak yaşayarak uygulama varsa o kişinin de işin bir tarafından tutması lazım, deneyin bir parçası olması lazım (İÇM2).

Diğer katılımcıların önemli bir bölümünün de benzer biçimde düşündüğü görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> 400 kişiyi topla, birisi çıksın konuşsun, zaten yarımız arkada uyuyoruz, yarısı birbiriyle konuşuyor. Hele bir de eğitici yetkin değilse bu sadece göstermelik oluyor. Özellikle okullarda küçük gruplar şeklinde atölye çalışması yaparak bu

> eğitimlerin yapılması gerekir. Bunu yaptığı zaman sonucuna, olumlu anlamda ulaşacaktır. Uygulama yöntemi anlamında en önemli değişikliğin burada olması gerekiyor (M4).
>
> Hizmet içi eğitimlerin kesinlikle uygulamalı yönteme dönüştürülmesi gerekiyor artık hiçbir öğretmen düz anlatım istemiyor, düz anlatımdan öğrenci bile sıkılıyor artık (M3).

Katılımcıların görüşlerinden hizmet içi eğitimlerin uygulanması sürecinde kuramsal çerçevenin düz anlatım yoluyla sunumundan çok saha uygulamalarıyla desteklenmiş bir yapının istendiği anlaşılmaktadır. Uygulama ağırlıklı yapının desteklenmesine ilişkin bir başka konu eğitimlerin çalışma yaşantılarıyla ilişkisinin kurularak temellendirilmesidir. Bu konuda DB2'nin bazı eğitimlerin "sandviç" şeklinde belirli aralıklarla ve bölüm bölüm yapılması önerisi dikkat çekicidir:

> Ben vaka temelli düşünüyorum yani bazı çalışmalar kesintisiz beş günde verilebilirken bazıları kısmen sandviç program dendiği gibi iki gün eğitim iki gün saha uygulaması ve sonra tekrardan gelip eğitim şeklinde düzenlenebilmeli. Ayda bir gün toplanarak bir seneye yayılmış eğitimler de olabilmeli. Çünkü bazı hizmet içi eğitimler, eğitimi bir yerde kesip sahaya gidip öğrenilen kısmının sonuçlarını aldıktan sonra devam etmeyi gerektiriyor (DB2).

Bu görüş dikkate alındığından daha esnek ve duruma özgü uygulama biçimleri ile hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin artırılmasında farklı seçenekler ortaya konulabileceği görülmektedir. Bu konudaki görüşler çerçevesinde kalabalık gruplarla yapılan hizmet içi eğitimlerin daha az maliyetle daha fazla kişiye ulaşmaya olanak sağlamasına karşın eğitici ve kursiyer ilişkisini sınırlandırdığı, hedeflenen kazanımların elde edilmesi konusunda da sınırlılıkları bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan olanakların elvermediği ve çok genel bilgilendirme gerektiren eğitimler dışında tercih edilmemesi gerektiği değerlendirilmektedir. Küçük gruplarla yoğun etkileşimli olarak yürütülen eğitimlerin yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin iş yaşantılarıyla daha sıkı ilişkilendirilmiş çeşitli yaklaşımları da içeren yöntemlerin denenmesinin yararlı olabileceği görülmektedir.

Bu bulgular alanyazındaki pek çok araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Alanyazında Türkiye'de eğitimlerin genellikle kalabalık seminer biçiminde, kuramsal olduğu ve uygulamaya daha çok yer verilmesi gerektiğini belirten çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Ayvacı vd., 2014; Bayrakcı, 2009; Bümen vd., 2012; Eroğlu ve Özbek, 2018; Kıldan, 2018; Nartgün, 2006; Önen vd., 2009).

Uysal'a (2012) göre uygulamada, yukarıdan aşağıya bilgi aktarımı biçiminde olan tek seferlik hizmet içi eğitim etkinlikleri yaygındır. Bu uygulamalarda kalabalık sınıflarda

ve kısa zamanda birçok iddialı hedefe ulaşmak istendiği için süreç en başından itibaren zorluklarla karşılaşmaktadır. Bayar ve Kösterecikliоğlu da (2014) benzer biçimde Milli Eğitim Bakanlığı'nın genellikle geleneksel hizmet içi eğitimler sunduğunu bunun işbirliği eksikliği, öğretmenlerin günlük çalışmalarıyla ilgisizlik, sınırlı bilgi ve uygulama eksikliği gibi sorunlar ortaya çıkararak katılımcı memnuniyetini azaldığını belirtmektedir. Eroğlu ve Özbek (2020) de bu durumun eğitimlerin etkililiğini düşürdüğünü belirtmektedir. Zepeda'ya (2014) göre etkileşimli ve iş yaşantıları içindeki yaklaşımlar öğretmen gelişiminde etkilidir. Powell ve Bodur'a (2019) göre ister uzaktan ister yüz yüze olsun hizmet içi eğitim işle bütünleşmiş olmalıdır. Demirkol'a (2010) göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında kurs ve seminerin daha da ötesinde danışmanlık, akran değerlendirmesi, eylem araştırması, proje takımları gibi değişik biçimlerde okul temelli hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilmelidir. Sıcak ve Parmaksız (2016) ise eğitimlerin uygulamaya dayalı, küçük gruplarda ve branşa özgü ortamlarda gerçekleştirilmesinin yanı sıra eğitimlerde okuldaki öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bunların çözümleri ile örnek uygulamalara yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Uzaktan Eğitim ve Karma Yöntemler. Hizmet içi eğitimlerin uygulanması sürecinde maliyetin düşük olması ve geniş kitlelerin kolaylıkla erişebilmesi nedeniyle uzaktan eğitimlere de yer verilmesi katılımcılarca önemli görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların önemli bir bölümü uzaktan eğitimlerin her eğitim konusu için uygun olmadığı, genel bilgilendirme ve temel kuramsal çerçevenin aktarımına uygun olabileceğini belirtmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> Yüz yüze eğitimlerin uzaktan eğitimlere oranla çok çok daha yüksek verimde olduğunun altını çizmek istiyorum. Fakat bazı eğitimler var ki uzaktan eğitim yoluyla verebiliyorsunuz. Özellikle bilgiye dayalı veya herhangi bir beceri, etkileşim ve uygulama gerektirmeyen eğitimler. Bu yolla daha geniş bir kitleye ulaşmak mümkün (DB1).

> Aslında bir tartışma içermeyen yeni bir fikrin çıkarılmasına yönelik olmayan belirli bir etkileşim içermeyen içeriklerle ilgili insanları topluyoruz çoğu zaman. İnsanları belirli bütçe kısıtlarıyla bir araya topluyorsanız yönteminiz toplanmayı gerektiriyor olmalı, yoksa uzaktan eğitim olanakları kullanılabilmeli (DB2).

> Karşılıklı etkileşim gerektiren seminerler yüz yüze verilmeli. Yani el ele tutuşmanız gerekiyorsa öyle olmalı ama teorik bir konuysa, bir araya gelmenize çok gerek yoksa uzaktan da olabilir. Uzaktan eğitimin tek başına bir çözüm olduğunu düşünmüyorum ama bir israf oluşuyorsa bunun uzaktan da bir şekilde geliştirilmesinde fayda var. Bir denge kurmamız lazım (İLM1).

> Bir milyona yakın öğretmen kitlesi var hepsine merkezde eğitim vermek mümkün değil, her ilde aynı konularda eğitimler de düzenlenmeyebiliyor. Bu nedenle o kadar insanı farklı şehirlerden merkeze taşımak yerine online eğitimler artırılabilir (Ö2).

Uzaktan eğitimlerin yaygınlaştırılması konusuna İLM2 farklı bir boyut daha eklemekte ve bu eğitimlerin yanı sıra kurgulanacak bütüncül bir altyapı ile uzaktan danışmanlık uygulamalarının da uygulamaya eklenebileceğini belirtmekledir.

> Ben bir fen bilgisi öğretmeni olarak girdiğimde aklımdaki bütün soruların cevabı online olarak bana gelmeli. Yani ben "şurada anlatmada bir sorun yaşıyorum" dendiğinde mesajı göndereceğim, karşı taraf da birkaç dakika içinde bir çözüm önerisi karşıma çıkarabilir. MEBBİS'ten mi EBA'dan mı yaparsınız, o konuya ilişkin iyi yöntem ve teknikler varsa bunları oradan izleyerek öğrenme şansı olabilir (İLM2).

Bu görüşler dikkate alındığında öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin giderilmesi için uygun olan alanlarda uzaktan eğitim ve destek yapılarının daha yaygın kullanılabileceği görülmektedir.

Araştırma bulgularını destekler biçimde Aytaç (2000) hedef grup olan öğretmen kitlesinin büyüklüğü ve geniş bir coğrafyaya dağılmış olması nedeniyle, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin tamamına ulaştırılmasının güçlüğünden hareketle uzaktan öğretim ve örgütsel öğrenme yaklaşımlarının gündeme alınması gerektiğini, uzaktan hizmet içi eğitimlerin oldukça etkili bir yol olduğunu belirtmektedir. TED'e (2009) göre hizmet içi eğitimi bütçesiyle yıllık olarak öğretmenlerin ancak %5'ine eğitim verilebilir. Yüz yüze eğitim yanında etkileşimli internet tabanlı bir eğitim modelinin geliştirilmesiyle aynı bütçeyle tüm öğretmenlerin eğitime erişimi sağlanabilecektir. Can (2019) benzer biçimde öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin giderilebilmesi için yaşam boyu öğrenme felsefesi temel alınarak, açık ve uzaktan eğitim gibi çeşitli öğrenme olanaklarından da yararlanılması gerektiğini belirtmektedir. Baran ve Çağıltay (2006) ise öğretmenlerin zaman ve yer esnekliği sağladığı için uzaktan hizmet içi eğitimleri olumlu karşıladıklarını vurgulamaktadır.

Uygulamaya İlişkin Bakanlığın Çabaları ve Sahada Yaşanan Çeşitli Sorunlar. Bakanlığın hizmet içi eğitimlerde etkililiği artırabilmek üzere son yıllarda çeşitli çalışmalarda bulunduğu görülmektedir. Bu konuda DB1, gerçekleştirilen çalışmaları şöyle özetlemektedir.

> Okul müdürlüğü dönemimde tecrübe etiğim şey, katıldığım eğitimlerde 300 kişiye bir hoca geliyor ve hepimize birden bir şeyler anlatıyor. Bu konuda

> yaptığımız uygulamalardan bir tanesi, öğretim programlarının standartlaştırılması, kodlanması ve eğitime alınacak öğretmenlerin bir sınıfta kaç kişi olacağının belirlenmesidir. Seminer ve kursları ayırdık. Ben geldiğimde eğitimlerin çoğu seminer şeklindeydi. Genel müdürlüklerin ve illerin işine geliyordu seminer açmak. Neden, istediği gibi oynuyordu. Biz beceri kazandırmaya dönük eğitimleri kurs olarak belirledik ve kursları en fazla 40 kişiyle sınırlandırdık. Bunları atölye çalışmaları şekline büründürdük, etkileşimli eğitimlere dönüştürdük. Sayı azaldıkça, eğitmenle eğitim alan arasındaki etkileşim arttıkça, çok daha etkili oldu, bunu gördük. Ayrıca son yıllarda çok sayıda kişinin katılabileceği uzaktan eğitimlerin açılmasına çaba sarf ettik. Bu uygulamaları yaygınlaştırdık (DB1).

Hizmet içi eğitimler konusunda Bakanlıkta üst yöneticilik yapmış olan DB1'in ve katılımcı diğer öğretmenlerin görüşleri bir arada ele alındığında Bakanlığın var olan duruma ilişkin sorun alanlarının belirli ölçüde farkında olduğu ve daha etkili duruma getirebilmek için çaba harcadığı görülmektedir. Buna karşın bu çabaların etkilerinin henüz sahada yaygın olarak görülemediği, öğretmenlerin bu konudaki algılarının; var olan sorunların yaygın biçimde devam ettiği yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Var olan sorunların temel kaynaklarından biri özellikle yerel düzeydeki eğitimlerde sürecin çoğunlukla uygulayıcıların tutumlarına göre biçimlenmesi olabilir. Bu konuda GM1'in görüşleri şöyledir:

> Bakanlıkta ilgili daire içerik oluşturuyor, kazanım oluşturuyor. Ama resmi müfredat değil de dersi veren hocanın birikimi, tecrübesi ve yeteneği etkili oluyor. İçerik konusunda bir standart sorunumuz yok. Bakanlığın standardı var. Her kursun kazanımı, yöntemi ders saati, programı var. Bakanlık ayrıca bunları sürekli güncelliyor. Ancak o dersi veren standardı ne derece karşılıyor veya o içeriği hangi yöntemlerle hangi şekilde veriyor sorun burası (GM1).

> Merkezi eğitimlerde çok sorun yok, Bakanlık merkezden o eğitim faaliyetinin sonuçlanmasıyla ilgili bir sıkıntı olduğunda müdahil olabilecek eğitim yöneticisi gönderiyor. İllerde bu yöntem biraz eksik kalıyor. Bazen "dostlar alışverişte görsün"e dönüyor iş. Yani eğitimi planlıyorlar, saat dört ile yedi arasında bir eğitim, saat beşte eğitim görevlisi, tamam arkadaşlar bugünlük bu kadar diyerek eğitimi sonlandırabiliyor. Kağıt üstünde yaptı göstermek için yapıyorlar. Bunun birçok yerde böyle olduğunu ben biliyorum. Uygulamaya dönük en çok sıkıntı çektiğimiz yerlerden bir tanesi mahalli eğitimler. İşin oradan iyi takip edilmesi lazım (DB1).

Üst yöneticiler her ne kadar yerel düzeydeki eğitimlerde sorunların daha yoğun olduğu yönünde görüş bildirmiş olsalar da diğer katılımcıların önemli bir bölümü merkezi eğitim ve yerel düzeydeki eğitim konusunda bir ayrıma gitmemektedir. Hizmet içi eğitimlerde uygulamada yaşanan bu sorunların öğretmenlerin eğitimlere bakışlarını da değiştirebildiği görülmektedir. Özellikle farklı şehirlerde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin bir tatil ve gezi biçimine dönüşebildiğine inanan katılımcılar bulunmaktadır.

> Yani şu anda hizmet içi eğitimler büyük bir çoğunlukla turistik seyahat gibi ve maliyetli oluyor. Yani mesela geçen sene Erzurum'a gittim bir daha gitmem, Çayeli'ne gidelim, buradan Ayder Yaylasına gidiyorsun bir de Batum'a geçiyorsun gibi laflar çok fazla, az bir oran değil. Böyle eğitimlerden fayda gelmez (İÇM2).

> Bir arkadaş Ayvalık'a gitmiş. "Kum, deniz Ayvalık, gelir mezeyle balık" diye başlamışlar hizmet içi eğitime. Hakikaten ben de bir kere gittim Mersin'de hizmet içi eğitim kursuna. Yani buradaki mahalli hizmet içi eğitim kurslarındaki ciddiyet orada yoktu. Sabahtan başlıyorduk, öğlene kadar ders yapılıyordu, daha uzun süreli olmasına rağmen erken bitirilip, bir plan program dahilinde geziye gidiyorlardı (M9).

> Eğitime gittiğimizde zaten sekiz saatlik kursta iki saat yapıp bırakıyorlar. O yüzden eğitimler, burayı seçip tatil gibi gidebilirim diye suistimal anlamında kullanılabilir. Bunun ortadan kalkması için de o hizmet içi eğitimi veren eğiticilerin niteliğinin çok iyi olması gerekiyor, Ayrıca kurallara uyması gerekiyor. Yani eğitim sekiz saatse sekiz saat orada olacak (M4).

> On yıl önce ben de bunu yapıyordum, yani hangi yer güzelse orayı tercih ediyordum hizmet içi eğitim için. Eğitimin bana bir şey katmayacağını düşünüyordum açık söylemek gerekirse. Orada zaten eğitim bana bir şey vermeyecek bari Antalya'yı gezeyim (Ö1).

Uygulamaya ilişkin katılımcı görüşleri dikkate alındığında; Bakanlığın var olan sorunları çözmek için çabaları bulunmakla birlikte hizmet içi eğitimlerin çoğunlukla uygulayıcıların duyarlıklarıyla biçimlendiği, bu bakımdan uygulama açısından önemli farklılıkların ortaya çıkabildiği görülmektedir.

Bu bulgularla uyumlu biçimde Bümen vd. (2012) Türkiye'de yaygın düşüncenin, çoğu eğitimin "dostlar alışverişte görsün" deyimiyle açıklanabilecek; anlamsız, zaman alıcı ve boşyere yapıldığı yönünde olduğunu, Ayvacı vd. (2014) araştırmalarında buna uygun olarak öğretmenlerin bir kısmının hizmet içi eğitimleri; tatil, zaman kaybı ve aldatmaca kavramları ile açıkladıklarını belirtmektedir. Kaya vd. (2004) çeşitli araştırmalarda özellikle tatil bölgelerindeki kurs programlarına öğretmenlerin bir şeyler öğrenmek için değil, yeni arkadaşlar edinmek ya da tatil yapmak gibi amaçlarla geldiklerinin ortaya konulduğuna dikkat çekmektedir.

Bu görüşler de dikkate alındığında uygulanan sistemde hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılabilmesi için özellikle etkin bir izleme ve değerlendirme ile denetim süreçlerine gereksinim duyulduğu görülmektedir.

İzleme ve Değerlendirme

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik yapının en önemli öğelerinden biri de izleme ve değerlendirmedir. Bu kapsamda katılımcı görüşleri çerçevesinde belirlenmiş olan izleme ve değerlendirme teması iki kategoriyi içermektedir. Bunlar; kurs sonu anketleri ve diğer izleme değerlendirme araçlarıdır.

Kurs Sonu Anketleri. Bakanlığın hizmet içi eğitimlere yönelik izleme ve değerlendirme etkinlikleri kapsamında gerçekleştirdiği temel çalışmalardan biri kursların sonrasında düzenlenen anketlerdir. Bununla birlikte bazı eğitimlerde ön test ve son testler de yapılmaktadır. DB1 bu konudaki uygulamayı şöyle özetlemektedir:

> Bu konuda hizmet içi eğitim faaliyetleri değerlendirme anketleri hazırladık. Eğitime katılan herkes belge almak için bu memnuniyet anketlerini doldurmak zorunda. Bu değerlendirmenin içinde planlama, öğretim programları, mekan değerlendirilmesi, eğitim yöneticisi, kurs yöneticisi ve kurs merkeziyle ilgili değerlendirmeler var (DB1).

Bununla birlikte söz konusu anketlerin sonuçlarının kullanımına ilişkin eksikliklerin bulunduğunu belirten DB1, aynı zamanda izleme ve değerlendirme konusunda istenen düzeyde olunmadığını ve öğretmenlerin davranış değişikliğini ölçecek bir yapının oluşturulamadığını belirtmektedir. Katılımcıların konuyla ilgili bazı görüşleri şunlardır:

> Sistemden tüm çıktıları almak mümkün. Ama bunun değerlendirildikten sonra verilerin işlenerek sonuçlandırılmasını sistematik olarak gerçekleştiremedik. Bununla birlikte gerçekten de en büyük sorulardan bir tanesi, izleme değerlendirme kısmı. Birim olarak da çok etkin duruma getiremediğimiz bir alan. Açıkçası istediğimiz, gönül ferahlığıyla böyle oldu diyebilecek duruma getiremedik. Benim gönlümün ferah olmadığı, eksik kalan noktalardan bir tanesi şu; insanları eğitime aldınız geri gittiler, bir hafta, bir ay veya iki ay sonra, ilgili kazanım değerlendirme sürecini gerçekleştirme noktasında sıkıntılarımız var (DB1).

Bu konuda diğer üst yöneticiler de benzer düşünmektedir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

> Eğitimler kişiye illa ki fayda sağlıyordur ama bizim bunu ölçecek mekanizmamız yok. Sadece kurstan faydalanmışsa sınıf içi pratiğe yansır diye varsayıyoruz. Kursun sınıf içi pratiği değiştirip değiştirmediğini ölçemediğimiz için kursiyer memnuniyetine dayalı olarak yorum yapabiliyoruz. Ama bu her zaman doğru olmuyor. Bazen katılımcılar çok memnun olduklarını söylüyorlar, bakıyorsun o dersin hocası çok sosyal biri esprili, hoş sohbet. Arkadaşlarımız çok iyi vakit geçirmişler ama bu sınıf içi pratiğe dönük yeni şeyler öğrendikleri anlamına gelmez. Ben seminer ve konferanslarda öğretmenleri çok güldüren

> bazı hocalar biliyorum. Günün sonunda söylediklerinin sınıf içi pratiğe hiçbir faydası yok (GM1).
>
> Her eğitim faaliyeti sonrasında bununla ilgili memnuniyet anketleri yapılıyor. Bunlar sadece eğitim faaliyetlerinde sürecin nasıl geçtiğine yönelik bir geri dönüş çalışması. Hedeflenen şekilde öğretmende bir davranış değişikliği sağladığına, bu anlamda etkili olduğuna dair elimizde bir veri veya çalışma yok (GM2).
>
> Eğitimi aldı birisi sonra ne oldu? Anket uyguluyoruz ama bu anketin sonuçları o anki algıyı gösterir. Semineri değerlendirebilmem için zamana ihtiyacım var. Seminerin son günü olumlu görüşlerimi ifade edebilirim, eğitimin işe yarayacağını düşünebilirim çünkü izole bir eğitim alıyorum ve yanımdaki herkes ikna olmuş, ama ben okula gittim ve sonucuna göre hiçbir işe yaramıyor diyebilirim. Ayrıca son yıllarda iyi eğitimle "stand up"ın çok karıştığını düşünüyorum. Hizmet içi eğitimle ilgili değerlendirmelere baktığımızda "iyi vakit geçirdik, hoca çok iyiydi, çok güldük hiç sıkılmadık" deniyor, oysa "ne öğrendik" diye sorulması gerekiyor (DB2).
>
> Tutum değişikliği gereken kurslarda gözlem gerekiyor. Yani anketle ölçemezsiniz. Hizmet içi eğitime katıldı gitti, döndüğünde okuluna sınıfına yansıtabildi mi bunun da takibinin yapılması gerekiyor (İLM2).

Genel olarak diğer katılımcıların da üst yöneticilerle benzer biçimde düşündükleri görülmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

> Eğitim verdik, gittin, ne yaptın? Bizde eğitime başvururuz, sertifika almak için anketi doldururuz, sertifikamızı alırız ve bizim için eğitim orada bitmiştir. Mesela Erasmus programı bunu çok güzel yapar. Eğitim alınır, sonra asıl önemli aşama gelir -ki bizim eğitimlerde yok- gittiniz yerelde bunu kaç kişiye tanıttınız ya da ne yaptınız (Ö9)?
>
> Bugüne kadar benim katıldığım hizmet içi eğitimlerde neredesin bundan önce ne biliyorsun, burada eğitim bittikten sonra ne öğrendin konusunda gerçekten iyi bir değerlendirme yoktu. İyi oluşturulmuş bir ön test - son test veya üzerinden zaman geçtikten sonra bir değerlendirme mutlaka olması gerekiyor bence (Ö2).
>
> Eğitim sonrasındaki sürecin izlenmesine dair mutlaka bir sistem oturtulmalı. Bu sadece anketle olacak bir şey değil bence, uygulamayla olacak (M8).

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde hizmet içi eğitimler sonrasında yapılan anketlerin çoğunlukla katılımcıların algılarıyla biçimlendiği, bu nedenle nesnel anlamda eğitimin etkililiğini ortaya koymak için yetersiz kalabildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca bu anketlerin tutum ve davranış değişikliğinin amaçlandığı eğitimlerin etkililiğini ortaya koymak açısından da elverişli olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan katılımcıların bir bölümünün önermiş olduğu; eğitim sonrasında kişinin etkin biçimde izlenmesine yönelik bir yapının oluşturulmasının izleme değerlendirme konusunda önemli ölçüde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Diğer İzleme Değerlendirme Araçları. Var olan hizmet içi eğitim sisteminde diğer izleme ve değerlendirme araçları; kursiyer başarılarını ortaya koymayı amaçlayan ön test ve son test değerlendirmeleri ile kurs sonu sınavlarıdır. Bu konudaki bir görüş şöyledir:

> Ön test son test başarı değerlendirmesi ve periyodik eğitim sonrasındaki değerlendirmeleri var. Bunlar ölçme değerlendirme mantığına uygun ve iyi yapılsa bir sonuç verir (GM1).

Bu görüş dikkate alındığında ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına uygun olarak yapılan değerlendirme sınavlarının hizmet içi eğimler sonucunda kursiyerlerin kazanımlarını ortaya koymak açısından yarar sağlayabileceği görülmektedir. Buna karşın uygulamada söz konusu değerlendirme araçlarının yeterince etkili kullanılamadığını belirten çeşitli katılımcılar bulunmaktadır. Bazı görüşler şöyledir:

> Hizmet içi eğitimlerin sonunda bazılarında sınav yapılıyor. Orada hocalar soruları veriyor, yapın diyor. Veren ciddiyetsiz alan ciddiyetsiz eğitimde de ileri gidemiyoruz tabii (Ö8).

> Kurs sonu sınavları genelde bir prosedürü yerine getirmek için yapılıyor. Çok ciddi yapıldığını düşünmüyorum. Daha önce katıldığım hizmet içi eğitimlerin sonunda yapılan sınavları düşündüğümde, herkesin cevapları birbirinden aldığı sınavlara şahit oldum (Ö2).

Bu görüşler çerçevesinde sınavların bir bölümünün uygulamada gerek eğiticiler gerekse kursiyerler tarafından yeterince ciddiye alınmadığı görülmektedir. Bu bakımdan kurs sonu değerlendirmelerinin uygulamada yaşanan sorunlar giderilmeden, güvenilir bir kaynak olarak değerlendirilmesinin güç olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan ön test ve son test değerlendirmeleri ya da kurs sonu sınavlarının her eğitim türü için başarıyı ortaya koymakta uygun olmayacağını belirten Ö6'nın şu görüşleri de dikkat çekmektedir:

> Ön test son testlerde sorular soruluyor ama bence temel sorun kişinin o perspektifi kazanmış olması, yani bunu nasıl ölçebiliriz? Ön test ve son testteki sorular genelde bilgi sorusu ve kişinin bu bilgiyi ne ölçüde kazanıp kazanmadığı ile ilgili. Burası bir sınav ve başarı yeri gibi olmamalı bence, hizmet içi eğitim değerli bir aktarım yeri. Bugüne kadar hizmet içi eğitimlerde kaç kişi kalmıştır acaba? Çok azdır. Onun için sınav yapılmaması gerektiğini düşünüyorum. Ön test ve izlemenin de daha farklı olması daha yatay ve yerel olması gerekiyor. Özellikle değerlendirme sınavında başarı puanı vermemek daha uygunmuş gibi geliyor (Ö6).

Ö6'nın görüşleri değerlendirildiğinde özellikle tutum ve davranış değişikliği hedeflenen kursların sonuçlarını çoktan seçmeli sorular ya da sınavlarla ortaya koymanın oldukça güç olacağı belirtilebilir. Bu çerçevede katılımcıların izleme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri de bütüncül olarak ele alındığında; eğitimlerin başarısını ortaya koymak üzere öğretmenlerdeki davranış değişikliklerinin çoğunlukla işbaşında ve zamana

yayılmış olarak izlenmesinin önemli olduğu görülmektedir. Bu bakımdan var olan izleme ve değerlendirme yaklaşımının yeniden ele alınmasının gerektiği değerlendirilmektedir.

Bu tema altındaki bulguların MEB (2010a) tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalıştayında ortaya konulan temel sorunlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Çalıştayda ilgili komisyonlar hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesine dönük olarak; kurs sonunda yapılan değerlendirme sınavlarının işlevsel olmadığını ve daha özenli yapılması gerektiğini; öğretmenler tarafından kurs sonrasında doldurulan anketlerin yeterli görülmediğini ve bunların öğretmen yeterlikleri dikkate alınarak geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu konuda en temel sorunlardan biri eğitim sonrasında etkin bir izleme değerlendirme sürecinin işletilememesi olarak görülmüştür. Bu konuda çeşitli izleme ve değerlendirme önerilerine yer verilmiştir. Bunların yanında hizmet içi eğitimlerde farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılamadığı ve kullanılması gerektiği, Bakanlık merkez örgütünde (teşkilatında) hizmet içi eğitim etkinliklerinin izleme ve değerlendirmesinin etkili yapılamadığı bu konuda uzman işgörenlere gerek olduğu da vurgulanan diğer konular olmuştur.

Bümen vd. (2012) çeşitli anketler hizmete sunulsa da, seminer ve konferans sonrası uygulanan anketlere dayalı değerlendirmelerin yeterli olmadığını hizmet içi eğitimlerin kişisel doyumdan çok, öğrenci başarısına etkilerini inceleyen uzun soluklu araştırmalara gerek olduğunu belirtmektedir. Aydın'a (2010b) göre hizmet içi eğitimlerin sonuçları uygun bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla belirlenmeli ve bu değerlendirme süreci sürekli olarak geliştirilmelidir. Özdemir'e (2010) göre de hizmet içi eğitimlerin sonucunda katılımcılar izlenmeli, gelişimde sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla bu öğretmenler yeni bilgilerle desteklenmeli ve bunlardan geri bildirim alınmalıdır. Bu görüşlerle birlikte alanyazında hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin değerlendirmelerinin nesnel olarak yapılması ve kurs sonrasında belirli aralıklarla izlenerek bu eğitimlerin etkililiğinin incelenmesi gerektiğini belirten çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Ayvacı vd., 2014; Bayrakçı, 2009; Ergin vd., 2012; Gönen ve Kocakaya, 2006; Kıldan, 2008).

İzleme değerlendirmesi konusunda bilinen modellerden birini ortaya koyan Kirkpatrick eğitim programlarını değerlendirmede dört düzey tanımlamıştır. Bunlar; tepki, öğrenme, davranış ve sonuçtur. Tepki; programa katılanların programa yönelik tepkileri, diğer bir deyişe memnuniyetleridir. Öğrenme; program sonunda katılımcıların bilgi beceri ve tutumlarındaki değişim ve ilerlemedir. Davranış; eğitim programının sonucunda buna bağlı olarak davranışta meydana gelen değişikliğin derecesidir. Sonuç

ise katılımcıların programa katılması nedeniyle ortaya çıkan sonuncu (nihai) ve kesin etkidir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde bu etki eğitim öğretimin niteliğinin yükselmesi ve bunun etkisiyle öğrenci öğrenmelerinin geliştirilmesidir.

Eğitim programlarında Kirkpartrick'e göre bu dört düzeyin herbiri önemlidir ve bir sonraki düzey üzerinde etkiye sahiptir. Bir düzeyden bir sonrakine geçerken süreç zorlaşır ve daha çok zaman alıcı olur. Buna karşın daha değerli bilgiler sağlar. Bu nedenle hedeflenen seviyeye ulaşmak için bu seviyelerin hiçbiri atlanmamalıdır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

Bu bağlamda bulgular ele alındığında çoğunlukla öğretmenlerin memnuniyetlerini ortaya koyan; tepki ve kısmen de öğrenme düzeyinde değerlendirmelerin yapıldığı belirtilebilir. Oysa hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde var olan durumun daha gerçekçi ve somut biçimde ortaya konulabilmesi için öğretmenlerin davranışlarındaki değişim ile bu değişimin öğrencilere sunulan eğitimin niteliği üzerindeki etkilerini ortaya koymaya dönük olan davranış düzeyine yönelik çalışmaların yapılması gerektiği görülmektedir. Bu yönüyle Türkiye'de öğretmenlere yönelik olarak kurgulanacak etkili bir mesleki eğitim sistemi için daha kapsamlı şekilde izleme değerlendirmesi politikaları ortaya konulmalıdır.

Hizmet İçi Eğitim Sisteminde Etkililiği Artırmak Üzere Yeniden Yapılanma

Katılımcı görüşleri çerçevesinde oluşturulan bir diğer tema "Hizmet içi eğitim sisteminde etkililiği artırmak üzere yeniden yapılanma gereksinimi"dir. Bu tema altında; hizmet içi eğitim uygulamalarının sistem yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınması, illerde örgütsel yapılanma ve okullarda dönüşüm olmak üzere üç temel kategori yer almaktadır.

Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Sistem Yaklaşımıyla ve Bütüncül Olarak Ele Alınması. Katılımcı görüşleri açısından var olan hizmet içi eğitim yapısı değerlendirildiğinde gereksinim belirleme, planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme açısından geliştirilmesi gereken önemli yönlerin bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu alanın Bakanlığın diğer yapısal özellikleriyle ve sorunlarıyla da yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan sorunun bütüncül olarak ve sistem

yaklaşımıyla ele alınması gerektiği görülmektedir. Bu çerçevede M5'in düşünceleri dikkat çekmektedir.

> Türkiye'de genellikle sistemsel bir yaklaşım olmayıp sistemin parçalarına yönelik kendi içerisinde sorunlara çözüm arandığı için, sistemin diğer kısımlarından muaf tutarak düzenleme yapmak çözümü beraberinde getirmiyor. Hizmet içi eğitimdeki problemleri, sistemin diğer unsurlarından yalıtarak çözme şansına sahip değiliz (M5).

M5'in görüşleri dikkate alındığında hizmet içi eğitim süreçlerinin öğretmenlere yönelik diğer pek çok yönetimsel uygulamayla ilişkili olduğu, bu bakımdan etkili bir hizmet içi eğitim modelinin ortaya konulabilmesi için bunların görmezden gelinmemesi ve tüm öğelerin sistematik bir yaklaşımla bir arada ele alınması gerektiği değerlendirilmektedir. Bu çerçevede katılımcılar öncelikle hizmet içi eğitimlere katılımın özendirilmesi kapsamında bu eğitimlerin çeşitli özendirme/ödüllendirme yöntemleriyle bir arada ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Katılımcılarca en sık dile getirilen görüşlerden biri eğitimlerin kariyer basamaklarında yükselme sistemiyle ilişkilendirilmesidir.

> Hizmet içi eğitimlere katılımda fark yaratmak istiyorsak, hâlâ yürürlükte olan ama fiilen uygulanmayan kariyer basamakları süreci etkinleştirilmelidir. Öğretmenlerin bir üst kariyer basamağına çıkmasında sınav yöntemi kaldırılmalıdır. Yükselme, performans ile bilimsel ve mesleki çalışmalar ekseninde kurgulanmalıdır (İÇM1).

> 2005 yılıydı, uzman öğretmenlik, başöğretmenlikle ilgili bir yasa çıktı, arkasından bir yönetmelik çıktı. Sonra başvurduk. O sırada hizmet içi eğitim önem kazanmıştı ve öğretmenler hizmet içi eğitimden puan alabilmek için eğitimlere yöneldiler. O dönemde hizmet içi eğitim faaliyetleri çok hızlandı. Yani öğretmenin kendi isteğiyle bir şeyler yapabilmesi için sistemin motivasyon araçlarını geliştirmesi gerekiyor (M5).

> Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını desteklemek için kariyer basamakları ve terfi etkili olabilir. Mesela ben uzman öğretmenlik sınavına girmiştim ve çok yüksek puan almıştım, ancak gerçekten bunu hak etmiş mi oluyorum? Kesinlikle yükselmeler eğitimlerle ilişkilendirilmeli (GM2).

Katılımcı görüşleri dikkate alındığında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelimini artırmak için çeşitli özendiricilere gerek duyulduğu, bu çerçevede kariyer basamaklarında yükselme sistemi ile ilişkilendirmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Katılımcılara göre bu konuda ayrıca; ödüllendirme, ücretlendirme, atama ve yer değiştirme gibi alanlarda da çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Ben hizmet içine gideyim bana ne kazandıracak sorusunun hem somut bir şekilde hem de çok mutlu edici bir cevabının olması gerekiyor. İnsanlar bir şey

> kazanmalı bu kursu bitirdiklerinde. Bugün öğretmenlerin en çok hoşuna giden şey maaşının artmasıdır. Ne yaparsak yapalım maaşımız artıyor mu, hayır. Öğretmenin maaşı 100 TL fazla gelsin ne olacak yani. Yapıyoruz yapıyoruz boşta kalıyor. Dün uzun zamandan beri ilk defa hizmet içi eğitim bilgilerime girdim baktım, yerinde duruyor işte orada duruyor. Bana benim beynimde bazı şeyleri geliştirmesi haricinde ek bir getirisi olmadı, kimseye de olmuyor. Onun için de giderek heyecansız bir topluluk olduk öğretmenler olarak (Ö3).

> Öğretmenlerimiz görevini tamamladığında maddi bir şey olmalı, Senede üç hizmet içi eğitime gittin, bunu da öğrencilerine yansıttın; o zaman daha yüksek alacaksın. Senin hizmet puanın 10 yerine 12 olacak. Yeni başlayan ve orta süreçteki öğretmenler için hizmet puanı çok önemli (İLM2).

> Zorla öğretmene sen şunu bunu alacaksın, müdür bunları kontrol edecek, seminer döneminde beş saat tutacaksın… Yani rahatsızlık hissetmiyorsa bunları almıyor öğretmen, yapmıyor. Telefonla ilgileniyor, konuşuyor amacına ulaşmıyor. Özlük haklarını iyileştirirsin bu düzelebilir yani, "işini yapmazsan da canını yakarım" dersin bu bir seçenek olabilir (Ö8).

Katılımcılara göre öğretmenlerin katılacakları hizmet içi eğitim çalışmalarının kendilerine yarar sağlayacağına inanmaları, katılımı önemli ölçüde özendirebilecektir. Bu bakımdan en etkili araçlar kariyer gelişimi ile maddi özendiriciler başta olmak üzere özlük haklarında iyileşme sağlayacak diğer etmenler olarak gözükmektedir. Bununla birlikte katılımcılardan İÇM2 ise özlük haklarına ilişkin özendiricilere kuşkuyla yaklaşmaktadır.

> Hizmet içi eğitim mutlaka özendirilmeli fakat bu özlükle ilgili olunca o zaman hiç ilgisi olmayan insanlar da eğitim, kağıt, belge peşinde koşuyor. Örneğin idarecilikte hizmet içi eğitime gidene puan verdiniz, buna kaygısı olmayanlar da hücum ediyor. Kendisini geliştirme kaygısı gütmeyen insanlar bu eğitimlerden alınacak belgelerin peşinde koşuyor (İÇM2).

Bu görüş dikkate alındığında özlük haklarında iyileşmeyi içeren özendiricilerin, öğretmenleri kendini geliştirme hedefinden daha çok özendiricileri elde etmek için belge elde etmeye sürükleyebileceği bu bakımdan özendiriciler tasarlanırken ortaya çıkabilecek olumsuzlukların da göz önünde bulundurulması gerektiği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların bir bölümünce hizmet içi eğitimler ile ilişkilendirilmesi önemli görülen bir diğer alan işbaşarımı değerlendirmedir. Mesleki olarak yetersizliği görülen öğretmenlerin doğru belirlenmesi, eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğinin geliştirilmesi için oldukça önemlidir. Ayrıca etkili bir işbaşarımı değerlendirme süreciyle bu alanda özverili ve başarılı öğretmenler ortaya konulabilecek ve gerek hizmet içi eğitimlere katılım gerekse ödüllendirme süreçlerinde adil bir sistem oluşturulabilecektir. Bu konuda GM1 işbaşarımı değerlendirme hakkında görüşlerini şöyle özetlemektedir:

> Bizim gerçekleştirmeye çalıştığımız performans değerlendirme yaklaşımının temeli; mesleki anlamda gelişime ihtiyaç duyan öğretmenlerin farklı kaynaklardan elde edilen verilerle objektif biçimde ortaya konulmasıydı. Eğitimlere alınacakların belirlenmesinde öncelik ihtiyacı açık şekilde ortaya konulanlarda olmalı. Ayrıca eğitimler sonunda kişinin işbaşında değerlendirilmesi ile eğitimlerden fayda sağlayıp sağlamadığı ve performansının gelişip gelişmediği ortaya konulabilir. Bu değerlendirme sonuçları hizmet içi eğitimlerin kalitesi hakkında da bize fikir verir. Yani kısaca performans değerlendirme süreci kesinlikle mesleki gelişim çalışmalarıyla ilişkilendirilmeli (GM1).

GM1'in görüşleri dikkate alındığında işbaşarımı değerlendirme sistemi, öğretmenlerin gelişim gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu çerçevede hizmet içi eğitimlere yönlendirilmesi konusunda önemli görülmektedir. Ayrıca eğitimlere katılan kişilerin işbaşarımlarındaki artış, hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma konusundaki başarısını ortaya koyacak bir geri bildirim özelliği taşımaktadır.

Bu bulguların genellikle ilgili alanyazında pek çok çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. TALIS 2018 kapsamında Türkiye'de öğretmen ve okul müdürlerinin hizmet içi eğitimlere katılımlarını en fazla engelleyen etken katılım için yeterli destek olmamasıdır (TEDMEM, 2019). Bu bulgular, Schleicher'in (2011) öğretmenlerin kariyer yolları ile ilişkilendirilmiş bir hizmet içi eğitim sisteminin öğretmenlerin gelişimini olumlu yönde etkileyeceği görüşüyle; bir üst unvana yükselme olanağının olduğunu bilen işgörenlerin eğitime daha istekli olacağını belirten Selimoğlu ve Biçen Yılmaz'ın (2009) değerlendirmeleriyle uyumludur. Ayrıca genel olarak eğitim gören kişilerin bu konuda uygun araçlar ve yöntemlerle özendirilmeleri gerektiğini, bunun öğrenme düzeyini artırma ve kişide istenilen doğrultuda davranış değişikliği sağlamak konusunda etkili olacağını belirten Tortop vd., (2012) değerlendirmeleri de bu yöndedir. Can'a (2019) göre hizmet içi eğitimler öğretmenlerin kariyerlerine, özlük haklarına, atama ve yükselmelerine katkı sağlamalı, öğretmenler maddi olarak desteklenmelidir. Şahin'e (2013) göre de hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlere özendirici olması açısından maddi destekler verilmelidir.

Kariyer ve ödüllendirmenin yanı sıra işbaşarımı değerlendirme sisteminin de hizmet içi eğitim süreçleriyle ilişkilendirilmesi yönündeki bulgular genel olarak alanyazınla uyumludur. Aydın'a (2005) göre işbaşarımı değerlendirmenin öncelikli amacı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak ve bu yolla öğrencilerin öğrenme yaşantılarını zenginleştirmektir. İşbaşarımı değerlendirme bir taraftan öğretmenlere kendi yeterliğini gösterme fırsatı sunarken diğer taraftan da geliştirilmesi gereken yönleri farketme ve onları geliştirme olanağı ortaya koyması açısından olduça önemlidir.

Özdemir (2010) işgörenlerin işbaşarımlarının geliştirilmesini, hizmet içi eğitimin temel amaçlarından biri olarak belirtmektedir. Shagrir'e (2012) göre değerlendirme süreci öğretmenlerin becerilerini geliştirmektedir. Türeli'ye (2010) göre öğretmenlerin işbaşarımları hem aldıkları eğitimler hem de okuldaki çalışmaları izlenerek değerlendirilmeli ve öğretmenler, bu değerlendirmelerin sonucundan haberdar olmalıdır. Bu nedenle, oluşturulacak hizmet içi eğitim modelinin nitelikli ve güvenilir bir işbaşarımı izleme sistemine sahip olması gerekir. Aydın'a (2010b) göre hizmet içi eğitim gereksinimi işbaşarımı değerlendirme ve disiplin kayıtları gibi tanılama araçlarına dayalı olmalı, okul temelli bir anlayışla işbaşarımı değerlendirme ve geliştirme birbirinin ayrılmaz bir parçası olarak uygulanmalıdır.

İllerde Örgütsel Yapılanma. Katılımcıların hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri incelendiğinde yerel düzeyde bir yapılanma gereksiniminin bulunduğu görülmektedir. Bu konuda il düzeyinde geleneksel şube müdürlüğü yapısı yerine hizmet içi eğitim alanında uzmanlaşmış bir birimin kurgulanması gerektiğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

> Okullardaki mevcut durumu ve sorunları görerek buradan ortaya çıkan verilerden hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını görebilmek lazım. İllerde genellikle şube müdürleri detaylı bir iş yapıyorlar onlar hizmet içi eğitim konusunda çok etkin değiller. Mevcut problemleri eğitim ihtiyacına dönüştürmek ciddi bir akademik yeterliktir. İllerde bu verileri ortaya çıkarmak ve bunu karara dönüştürmek üzere bir yapılanma ortaya çıkarılabilir. Bu konuda uzmanlar kullanılması lazım. Bunların mastır programları ile yetişmesi lazım. Bu uzmanlar saha araştırmaları yapmalı, müdürlere profesyonel destek sağlamalıdır. Okullara teftiş amaçlı gidildiği gibi bu amaçla da gidilmesi lazım. Uzmanın veriye ulaşmak açısından çok ciddi bir yetkiye sahip olması lazım (DB2).

> Merkezden çok iller hizmet içi eğitim uygulamalarında daha yetkin ve yetkili olmalı. Bunun ar-ge boyutunda araştırmacı bir yapısının olması gerekiyor. Yani sadece şube müdürlüğüne bağlayalım dersek şu ankinden ileriye gitmez. Bu konuda il müdürüne yetki verilmeli. Hizmet içi eğitim konusundaki başarı yöneticilerin başarısı, başarısızlık da yöneticilerin başarısızlığı olmalı (İLM2).

> İl müdürlüklerinde veya ilçe müdürlüklerinde uzmanların bulunduğu bir yapılanmayla hizmet içi eğitim konusunda okulları desteklemek, yereli desteklemek lazım. Ayrı ayrı çaba sarf etmek yerine il bazında planlanması çok daha yerinde olur (İÇM1).

> İlde yetkili birimler olması gerekiyor ki biz de onlara göre kendimize yön veririz. Onlar bizi desteklerse o şekilde okulların yönetimi daha iyi olur. Okul içinde yapılacak etkinlikler, her konuda tecrübe verebilirler bize (M7).

> Yerelde baktığın zaman 10-15 civarında il bu konuda güçlü çıkabilir ama diğerleri de çok zayıf, standartları çok düşük. Bu illerin kurumsal kapasitelerini geliştirmek gerekiyor. İllerde bu yapı çok rahat örgütlenebilir. Mesela mesleki gelişim ofisi kurulabilir. Burada koordinatör olacak kişi doktora yapmış olacak, şu projelerde görev almış olacak gibi burada çalışacak kişilerin kriterlerini net olarak belirlemek gerekiyor. Onlar koordinasyon sağlayacak ve sadece ihtiyaç analizi yapacaklar. Doğru kişilerin gereken eğitimlere alınmasını sağlayacaklar (Ö4).

Katılımcıların bu görüşleri değerlendirildiğinde iller açısından kapasite farklılıklarının olabildiği, bu bağlamda yerel gereksinimlerle uyumlu biçimde planlanan ve izlenen bir hizmet içi eğitim sisteminin oluşturulması için illerin örgütsel kapasitesinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların bir bölümü illerde mesleki gelişim konusunda planlama yapacak, okullara rehberlik edecek, gerektiğinde eşgüdüm, izleme ve değerlendirme işlevini yürütecek uzmanların istihdam edildiği bir yönetim yapılanmasının gerektiğini değerlendirmektedir.

Ancak katılımcılardan İÇM2 bu görüşe katılmamaktadır. İllerde yeni bir yapılanmanın daha fazla bürokrasi yaratabileceğini, kalıcı kadroların oluşturulmasının da verimliliği önemli ölçüde azalabileceğini belirtmektedir. İÇM2'nin görüşleri şöyledir:

> Yani bence il düzeyinde bir yapılanma yeni bir kurum ihtirasına pek gerek yok. İl milli eğitim müdürlüklerinde mevcut şekilde bu işlerin yürütülebileceğini düşünüyorum. Daimi kadrolar olmamalı ve nerede yeterli insan varsa getirilmeli yoksa norm kadro belirleyerek iki rehberlikçi gibi… Ben ona karşıyım. Zamanla bürokratikleşiyor (İÇM2).

Bu görüş de dikkate alınacak olursa, yapılanma ile birlikte bürokrasinin daha da artması ve verimsiz yeni bir örgütün daha oluşmuş olması olasılığının da bulunduğu anlaşılmaktadır. Bunların yanında konu ile ilgili diğer görüşler ele alındığında illerde genel olarak hizmet içi eğitim konusunda kapasitenin geliştirilmesine önemli ölçüde gereksinim duyulduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitime yönelik süreçlerin geleneksel olarak yönetimsel nitelik gösteren işlerden önemli ölçüde farklılaşması ve özellikle bir uzmanlık gerektirmesi nedeniyle, yönetim yapılanması ve işgören özellikleri bakımından özel bir düzenleme gerektirdiği düşünülmektedir. Uzmanlık modeline dayanan, esnek ve saha ile bütünleşmiş bir yapılanma, illerde var olan çeşitli sorunların çözülmesine katkı sağlayabilecektir. Özellikle okul yönetimleriyle yakın bir ilişkinin kurulması burada yürütülecek çalışmaları etkili olması bakımından yarar sağlayacaktır. Bunların yanı sıra bu yapılanmanın yeni bürokratik süreçler ve verimsiz daimi kadrolar ortaya çıkarmasının önüne geçilmesini sağlayacak önlemlerin de geliştirilmesi önemli görülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde araştırmanın bulgularıyla uyumlu olarak illerde yapılanma önerisinde bulunan çeşitli çalışmaların yanında hizmet içi eğitim konusunda uzman işgörenlerin istihdam edilmesini öneren çalışmalar da bulunmaktadır. Aytaç'a (2000) göre kamu örgütlerinde hizmet içi eğitim birimlerinin çoğunluğunda gereksinim belirleme, hizmet içi eğitim programları geliştirme, uygulama ve değerlendirme konusunda eğitim uzmanları bulunmamaktadır. Bayrakcı (2009) var olan yapıda hizmet içi eğitim etkinliklerini planlamak ve yürütmek için uzman işgören eksikliğini öğretmenlerin mesleki gelişimi için temel sorunlardan biri olarak göstermektedir. Ulusal ve yerel düzeydeki hizmet içi eğitim birimlerinde uzman bulunmadığından çeşitli sorunların yaşandığı; öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi, eğitimlerin daha iyi planlanması ve düzenlenmesi için ulusal ve yerel düzeyde hizmet içi eğitim birimlerine öğretim ve genel eğitim konularında deneyimli uzman kadrolar istihdam edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Özer'e (2004) göre hizmet içi eğitim sisteminin örgüt ve işgören yapısı, işlevlerini etkin biçimde yerine getirmek için yeterli değildir. Bu sorunu çözmek için öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinden sorumlu olan hizmet içi eğitim birimi, merkezi ve yerel olarak daha işlevsel bir örgüt olmalıdır. Hem merkez hem de il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine gerekli yeterliklere ve uzmanlığa sahip işgören, parasal kaynak ve donatı sağlanmalıdır. Bümen vd., (2012) ise Bakanlığın hizmet içi eğitim biriminin merkezi ve yerel olarak daha işlevsel ve sistemli olması gerektiğini belirterek, bu kapsamda bu birimlerdeki kadroların gereksinimler ve bilimsel bulgular ışığında güçlendirilmesini, hem merkez, hem de enstitülerde araştırma geliştirme birimlerinin kurulmasını ve lisansüstü eğitimli uzmanların istihdam edilmesini önermektedir. Youngs (2000) ise yerel birimlerin okullara destek olma rollerini ön planda turarak; bölgelerin, okulların kapasitesini geliştirmelerine yardımcı olmak için mesleki gelişim ve okul iyileştirme ile ilgili öğretimsel rehberlik sağlamaları ve aynı zamanda okul düzeyinde özerkliği desteklemeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Türkiye'de zaman zaman il milli eğitim müdürlüklerinde uzman işgören ihtiyacı gündeme gelmiş ve bu konuda çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Örneğin 13.05.1969 tarihli ve 13197 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatındaki Eğitimle İlgili Uzmanlıklara Atanacaklar Hakkında Yönetmelik"te "doktora yapmış ve kendi ihtisas alanında orijinal bir eser meydana getirmiş ve en az bir batı diline vakıf bulunmuş olanlar"ın uzman olarak, lisans mezunlarının ise uzman yardımcısı olarak merkez örgütü ya da il milli eğitim müdürlüklerinde göreve başlayabilecekleri belirtilmiştir. Merkez örgütü ve il milli eğitim

müdürlüklerindeki uzmanlık alanları; rehberlik, okul psikologluğu, eğitim planlaması, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme, özel eğitim ve halk eğitimi olarak sıralanmıştır. 08.01.1971 tarihli ve 13717 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "İl Millî Eğitim Müdürlüğü Eğitim Uzmanları Bürosu Yönetmeliği" ile ise il milli eğitim müdürlüklerinde örgütsel yapılanma daha da güçlendirilmiştir. Bu yönetmelikle birlikte il milli eğitim müdürlüklerinde görev yapacak uzmanlara uzmanlık alanına göre; merkezi politika ve uygulamaların illerde doğru uygulanabilmesi için toplantı, seminer ve çeşitli hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemek ya da bu konuda gerekli hazırlıkları gerçekleştirmek, uygulamada yaşanan sorunları belirlemek, öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda hizmet içi eğitim tedbirleri almak, program geliştirmek, alanıyla ilgili çeşitli araştırmalar yapmak, eşgüdüm sağlamak gibi görev ve sorumluluklar verilmiştir.

1982 yılında gerçekleştirilen 11. Milli Eğitim Şurası'nda da eğitim uzmanlarının yetiştirilmesine özel bir yer ayrılmıştır. Genel olarak söz konusu yönetmeliklerle uyumlu olan şura kararlarında öğretmenlere rehberlik edecek ve onları yönetecek ya da denetleyecek uzmanların en az yüksek lisans düzeyinde eğitim görmesi zorunlu görülmüştür. Şura'da, hizmet içi eğitim yapılanması konusunda da kapsamlı önerilerde bulunulmuş; Bakanlık merkez örgütünün yanı sıra Bölge Hizmet İçi Eğitim Kurumları ve İl Hizmet İçi Eğitim Birimi'nin oluşturulması önerilmiştir. Bölge Hizmet İçi Eğitim Kurumlarının; bölgenin işgören ve fiziki olanakları en uygun öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumunun sorumluluğunda ve teşkilat yapısı içinde düşünülmesi; Öğretmen Yetiştirme Kurumunun bu amaçla "hizmet içi eğitim uzmanlık" kadroları ve donatımı ile desteklenmesi kararına yer verilmiştir. İl hizmet içi eğitim biriminin görevleri ise; işgören için geliştirme ve adaylık programları uygulamak ve değerlendirmek, ilçe ve okullara uzmanlık hizmeti sağlamak, aday öğretmenlerin yetiştirileceği okulları belirlemek ve bunları geliştirmek, hizmet içi eğitimde başarılı olanlara kredi, sertifika ve belge vermek biçiminde sıralanmıştır.

Bu konuda yakın zamanda gerçekleştirilen çalışmalara da bir örnek vermek gerekirse; 19.07.2020 tarihli ve 31190 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik"te Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne bağlı "il millî eğitim müdürlüğü öğretmen yetiştirme ve geliştirme hizmetleri şubesi" ifadesine yer verilmiştir. Ayrıca bu birimlerde "öğretmen destek merkezi" kurulması veihtiyaç görülmesi hâlinde ilçe millî eğitim müdürlüklerinde il öğretmen destek merkezi koordinesinde öğretmen destek merkezlerinin oluşturulabilmesi düzenlenmiştir.

Böylelikle il milli eğitim müdürlüklerinde insan kaynakları şubelerinin görmüş olduğu hizmetlerin, öğretmen yetiştirme ve geliştirme konusundaki hizmetlere özel olarak oluşturulacak birimlere devredilmesi planlanmıştır. Bu tezin hazırlanması sürecinde ortaya çıkan söz konusu gelişme, tezin nitel ve nicel aşamasında elde edilen bulguları destekleyen bir durum olarak değerlendirilebilir. Öyle ki il milli eğitim müdürlüklerinde bu konuda bir yapılanma gereksinimi Bakanlık tarafından da hissedilmiş ve bu konuda yeniden çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Okullarda Dönüşüm. Meslek öncesi yetiştirme aşaması ne kadar nitelikli olursa olsun, öğretmenlik büyük ölçüde işbaşına öğrenilen bir meslektir. Bu bakımdan öğretmenlikte hizmet içi eğitimin yeri oldukça önemlidir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Eğitim fakültelerinde aldığımız eğitimle sahada tecrübe ettiklerimizi karşılaştırdığımız zaman çok farklı şeyler yaşayabiliyoruz. Bu da aslında sadece fakültedeki eğitimimizin yeterli olmadığını, öğretmenlik bağlamında eğitimin orada nihayetlenmediğini ve öğrenme işlevinin hayat boyunca devam ettiğini gösteriyor. Ben gerçek öğretmenliği sahada öğrencilerimden öğrendim (İLM1).

> İstanbul Üniversitesi'nden mezun olup Erzincan'a atandım. O zaman ayaklarım yere basmıyor, diyorum ki benden iyi tarihçi var mı acaba? Tercan'da bir lisede derse girdim. Derse girince bir anda üniversite hocalarımın söylediklerini bir kenara bırakmam gerektiğini anladım. O gün anladım öğretmenliğe başladığımı. Öğretmenlik için bir altyapı olacak ama esas olarak öğretmenlik okulda öğreniliyor (İÇM2).

Görüşlerden, öğretmenlik becerilerinin büyük ölçüde işbaşında öğrenildiği ve geliştirildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yaşantılarının çok büyük bölümünün okul ve sınıf içerisinde geçtiği dikkate alındığında, okulların öğretmenlerin mesleki gelişimi için de oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu çerçevede katılımcıların önemli bir bölümü hizmet içi eğitim süreçlerinde okulların rolünün çok önemli olduğunu, okulun bu bağlamda yeniden ele alınması gerektiğini değerlendirmektedir.

> Ben okulları küçük bir bakanlık olarak düşünmek isterim. Aslında bütün uygulamaların yapıldığı yer okuldur. Bazı şeyler hiç ilçe boyutuna bile taşınmadan sadece okul boyutunda bitmeli. Yani öğretmenin ve idarecinin eli çok daha güçlü olmalı. Okulu bir gelişim merkezi gibi baştan sona planlamak lazım. Veli öğretmen, öğrenci hepsi bir arada olmalı. Bu bir okul gelişimi şeklinde olmalı (İLM2).

> Ben bu konuda merkezileşmekten, merkezi yönetimden yana değilim, yerel yönetimden yanayım. Okulun öğrenmesini temel alacaksak eğer, zaten yeni

> felsefeler hep bu yönde, okul gelişim modeli ya da öğrenen okullar felsefelerine dayanırsak; okuldan bir öğretmenin bir şeyi öğrenmesi çok anlam ifade etmiyor, okulun kolektif bir şekilde çalışması, birbiri etrafında toplanması daha anlamlı oluyor. Onun için eğitimlerin çoğunlukla okulda yapılmasından yanayım. Kurumu tümden kaldırmak için önemli (Ö9).

> Öğretmen işi sahada, okulda öğreniyor. Biraz öğrenciden biraz zümre arkadaşından, biraz daha tecrübeli öğretmenlerden öğreniyorsunuz. Ben sınıf öğretmeni olarak atandım ilk yıl birinci sınıflara başlamıştım. Ben tecrübeli öğretmenlerden çok şey öğrendim. Gittim sordum, danıştım öğretmenliği okulda onlardan öğrendik. Öğretmenin gelişimi için okul çok önemli yani (İLM1).

> Okulların hizmet içi eğitim birimlerinin olması gerekiyor, çünkü okullar canlı varlık ve büyük kurumlar, her şey orada bitiyor aslında (M4).

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde okulun aynı zamanda öğretmenler için de bir öğrenme alanı olduğu ve öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin yanında birlikte öğrenme kültürünün de okullarda hakim kılınması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu yaklaşım hizmet içi eğitim süreçlerine öğretmenler açısından olduğu kadar okullar bağlamında örgütsel açıdan da bakmayı gerektirmektedir. Bu anlamda okulu pek çok boyutuyla bir bütün olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Okullarda etkili bir mesleki gelişim ortamının oluşturulması için öncelikle birliktelik ve sorumluluk üstlenme kültürünün yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerde yönetimsel süreçlere katılım ve uygulamalara ilişkin adalet algısı çok önemlidir. Bu konuda GM2'nin düşünceleri şöyledir:

> Okulda, adalet algısı, yetki paylaşımı, kararlara bütün unsurların katılımı çok önemli. Bu konuda yönetici tutumu çok kritik. Mesela aynı kaynaklara sahip aynı bölgedeki iki okuldan biri çok ilerlemiş, biri geri kalmış. Ziyaretlerde görebiliyorsunuz; okulun çalışanları, öğretmenleri ve yöneticilerinin alınan her kararda imzalarının olması, süreçlere dahil edilmesi, herkese sorumluluk yüklenmesi okulu çok olumlu etkiliyor. Gelişmemiş okullara bakıyorsunuz "ben demek devlet demek, devlet demek ben demek" diyen bir okul müdürü var (GM2).

Bu konuda çok benzer bir görüşe sahip olan İÇM2 de müdürün demokratik tutuma sahip olmasının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

> Aynı yerde iki okul var, iki okulda her şey aynı, öğrenci aldıkları yapı aynı ama iki farklı okul ortaya çıkıyor. Burada idareci çok önemli. Müdürün bir kaygısı varsa bu okulda öğretmen de bu liderin peşine takılıyor. Okul müdürünün öğretmenle diyaloğu iyi olmalı. Öğretmeni dinleyen olmalı, emir buyuran olmamalı. İstişare kültüründe herkes konu ile ilgili görüşünü ortaya koyar ve alınan karar herkesin görüşü olur, bu çok önemli. Bu kesinlikle okul iklimiyle ve demokratik bir kültürle ilgili (İÇM2).

Okul iklimi üzerinde yönetici yaklaşımlarının oldukça önemli olduğunu belirten GM2, bu bağlamda müdürlerin seçilme biçiminin de yeniden ele alınması gerektiğini belirtmektedir.

> Ben şunu yapmayı çok arzuladım; okul müdürünün kim olacağına öğretmenler karar versin. Öğretmenler kendisi seçerse buradaki yapıların daha sağlıklı işleyeceğini düşünüyorum. Çünkü hiçbir öğretmen yetersiz, adaletsiz ve tutarsız bir yönetici ile çalışmak istemez. Gerektiği zaman öğretmenini koruyan kollayan ve onun önünü açan etkili liderlerle çalışmak ister. Burada adalet algısı olursa, yetki paylaşımı olur birliktelik olur (GM2).

Okul yöneticilerinin bu kilit rolleri dikkate alındığında mesleki olarak yeterlik sahibi olmaları ve iyi yetiştirilmeleri oldukça önemli görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Okul müdürü okulun babası, dolayısıyla hem öğrencinin hem öğretmenin gelişiminden birinci derecede sorumlu kişidir. Gerek öğretmene gerek öğrenciye gerek veliye biz okul müdürümüzle açılıyoruz. Bu nedene okul müdürlerinin en iyi şekilde yetişmesi gerekir. Eğer okul müdürümüzü adam gibi yetiştiremezsek hiçbir zaman sonuca ulaşamayız (DB1).

> Eğitim öğretimin sağlandığı yer okul, eğitimi veren öğretmen, öğretmeni de idare eden okul müdürüdür. Yani okul müdürü maarifin en önemli parçasıdır. Her okul, müdürü kadardır. Ailede baba neyse okulda da müdür o olmalı, yani dert dinleyen derman olabilen… Bir sorun çıktığı zaman sorunun bir parçası olmak yerine çözüm odaklı davranabilmelidir. Bu yüzden okul müdürünün yetiştirilmesi çok önemli (İLM1).

> Okul modelinde yöneticilerde gelişim odaklı bir zihin olursa yatayda çok daha hızlı bir şekilde etki yayılır. Burada yöneticilerin yetkinliği ve buna kendilerinin de önem verdiğini gösteren duruşu öğretmenler üzerinde çok etkili olur. Bu nedenle müdürlerin de bu zihne sahip olması için yetkinleştirilmeleri çok önemlidir (Ö6).

> Okul müdürü eğitim konusunda, öğretmen gelişimi konusunda konuda kaygılı olacak. Liderlik özelliği olacak. Lider olarak yön verebiliyor çünkü. Burada ne yapıp edip yeniden bir şey yapmamız gerekiyor, tabii bu kolay bir şey değil. Bunu yapmadığımız sürece okulları kurtarmanın peşinde laftan öteye gitmiyor (İÇM2).

Bu görüşler dikkate alındığında okul müdürünün demokratik tutumunun yanında okul iklimini de iyi yönetebilmesi gerektiği görülmektedir. Okul müdürüne yönelik bu beklentiler okul müdürünün bürokratik yetkilerini kullanan bir amirden öte etkili bir önder olarak nitelendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan pek çok konuda olduğu gibi hizmet içi eğitimde de müdürün öğretmenlere önderlik yapabilmesi gerekmekte, ancak bunun için görev ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması gereklidir. Bu konuda GM2'nin görüşü şöyledir:

> Okullarımızda eğitim liderine ihtiyacımız var ama bu konu okul müdürlerimiz için yalnızca yüzde ikilik bir alanı kapsıyor. Müdürlerin çalışmalarının büyük bir kısmı eğitim dışı faaliyetlerle ilgili. Müdür gerçekten kaynak bulmak zorunda mı, kapı tadilatıyla camla ısınmayla mı uğraşmalı, temizlik personeli bulmak zorunda mı? Bu durumda müdüre 1000 öğrenciyi, 100 öğretmeni ve onun etki alanı olan velileri al buradan şu noktaya taşı nasıl diyeceğiz? Yani eğitim liderliği beklememiz biraz haksızlık olur. Bu nedenle görevlerini sorumluluklarını ve rollerini yeniden tanımlamamız lazım (GM2).

Bu konudaki görüşler değerlendirildiğinde okul müdürlerinin okul üzerindeki etkilerinin son derece önemli olduğu görülmektedir. Bu bakımdan müdürlerin seçimi, yetiştirilmesi ve görevlerinin yeniden tanımlanmasının okul yapılanması için en temel gerekliliklerden olduğu anlaşılmaktadır. Doğru seçilen, iyi yetiştirilen ve sorumlulukları açık olarak belirlenen, önderlik özelliğine sahip okul müdürleriyle, okul içerisindeki iklimin olumlu yönde geliştirilebileceği, okulların birlikte öğrenme ve gelişme kültürüne dayanan "öğrenen" birer örgüt olması yönünde mesafe kat edebileceği düşünülmektedir.

Okul özelinde yapılanma bağlamında hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve planlanması aşamaları ele alındığında; katılımcıların önemli bir bölümünün okul temelli bir anlayışı savunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler kurullarının etkinleştirilmesi ve bir komisyon oluşturulması gerektiğini belirten DB2 konuyla ilgili olarak şunları belirtmektedir:

> Okulda yaşanan sorunları öğretmenlerin bir hizmet içi eğitim sorunu bağlamında kurulda konuşmaları temin edilmelidir. Öğretmenler kurullarında eğer bir yapı geliştirilirse bu problemlerin tamamının hizmet içi eğitimlerle ele alınması mümkündür. Kurulla birlikte hizmet içi eğitim konusunda bir komisyona da ihtiyaç var. Öğretmenler kurulunda ortaya çıkan konuları şu eğitimle alakalıdır diye belirleyerek planlayabilir (DB2).

Öğretmenlerin tamamının bir araya gelip okul sorunlarını tartıştığı ve genel olarak katılımcı bir anlayışla çözümler ürettiği bir yapı olan öğretmenler kurulunun hizmet içi eğitim konusunda da etkin olması oldukça önemlidir. Kararlara katılım, birliktelik kültürü ve sorumluluk üstlenme anlayışının yerleşmesi bakımından DB2'nin görüşü dikkat çekmektedir.

Okuldaki mesleki gelişim süreçlerinde etkin olarak işletilmesi gereken bir diğer yapı zümre/şube öğretmenler kurullarıdır. Aynı alandan öğretmenlerin bir arada ortak sorunlarını tartıştığı ve alanın öğretimine yönelik pek çok konuda planlamalar gerçekleştirdiği yapı olan bu kurullar öğretmenlerin işbirliğini pekiştirmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

> Hizmet içi eğitimlere yönelik olarak okullarda ihtiyaç belirleme ve planlama konusunda zümre öğretmenler kurulları önemli. Aynı alandan oldukları için

mesleki anlamda ortak ihtiyaçları belirleme ve planlama açısından etkili olabilir (GM1).

Zümre öğretmenler kurulu teoride çok güzel kurgulanmış, pratikte de çok güzel sonuçların alındığı örnekler var. Bazen bazı şeyler sadece kağıt üzerinde de kalabiliyor ama ben zümrelerin çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Hatta bazen zümre toplantılarına ben de katılıyorum. Aslında tecrübeli öğretmenlerimiz ya da yolun başında olanlar veya öğrenme ihtiyacı olan tüm öğretmenler bu vesileyle paylaşım ve gelişim olanağı buluyor. Zaten zümrenin gayesi de bu, karşılıklı etkileşim (İLM1).

Ben öğretmenken en çok gelişimimi sağlayan şey zümre arkadaşlarımı ziyaret etmekti. Bir öğretmenimiz vardı öğrenciler onu çok severdi. Ona dersini ziyaret etmek istediğimi söyledim. Kendisi kabul etti. Dersine girdim. Gerçekten de hayran kaldım. Benim için çok büyük bir kazanımdı. Bu anlamda zümre işbirliğinin özellikle ders ziyaretlerinin çok değerli olduğuna inanıyorum (DB1).

Görüşler ele alındığında zümrelerin özellikle aynı alandan öğretmenleri bir arada olması nedeniyle hem gereksinim belirleme hem de planlama ve işbirliği açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin birbirlerini destekleme ve birlikte öğrenmeleri açısından en temel yapılardan biri olduğu, bu bakımdan söz edilen nitelikleri pekiştirecek biçimde etkinleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul düzeyinde hizmet içi eğitim yapılanmasına ilişkin katılımcı görüşleri bütünsel olarak değerlendirildiğinde; özellikle okulda birlikte öğrenme ve gelişme kültürünün son derece önemli oluğu görülmekte, bunun ise ancak olumlu ve demokratik okul iklimiyle başarılabileceği anlaşılmaktadır. Söz konusu olumlu iklimin geliştirilebilmesi için yönetici niteliklerinin temel bir belirleyici olduğu değerlendirilmektedir. Okul içerisinde öğretmenlerin sorumluluk paylaşımı ve işbirliğini özendirecek yapıların desteklenmesi bağlamında öğretmenler kurulları ve zümrelerin etkinleştirilmesi gerekmektedir. Öte yandan okulların mesleki gelişim konusunda öğretmenlerin gereksinimlerine dayanan planlamalar yapmaları ve kapasiteleri çerçevesinde bu gereksinimleri gidermeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmeleri gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu bulgular; okulların öğretmen öğrenmesi için değerli yerler olduğu, okulun, öğretmen eğitimi programlarının merkezinde olmak zorunda olduğu ve bu etkinliklerin öğretmenler arasındaki görevdeşliği geliştirerek birlikte hedeflere doğru yönelmeyi sağlamanın bir yolu olduğunu belirten Musset'in (2010) görüşleriyle uyumludur. (Darling-Hammond vd.'ye (2017) göre mesleki gelişim hem bireysel hem de okul düzeyinde değişimi desteklemelidir. Hizmet içi eğitimleri okul temelinde ve öğretmenlerin gereksinimlerine dayalı olarak aşağıdan yukarıya doğru yürütmek

merkeziyetçi yaklaşımlardan daha yararlıdır. Bu konudaki çeşitli araştırmaların yanı sıra TALIS verileri de okul temelli ve işbirlikçi mesleki gelişim etkinliklerinin öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, hizmet içi eğitim politikaları okul temelli, işbirlikçi mesleki gelişim etkinliklerini destekleyecek biçimde düzenlenmelidir (TEDMEM, 2019). Bayrakcı'ya (2009) göre de son yıllarda hizmet içi eğitimlerde okul düzeyinde öğretmenlerin birbirlerinden öğrendikleri ve birbirleriyle paylaştıkları yapılar daha çok kabul görmektedir.

Alanyazındaki pek çok çalışma işbirliğini etkili bir mesleki gelişim için önemli görmektedir (Garet vd., 2001; Hiebert, 1999 Zepeda, 2014). Ancak Aydoğan (2002) var olan yapıda hizmet içi eğitimlerin okulda öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğini artırmakta etkili olmadığını belirtektedir. Saban'a (2000) göre bir okulun başarısı, o okuldaki öğretmenlerin bireysel ve takım olarak gelişimine bağlıdır. Bu nedenle okul temelli mesleki gelişim uygulamaları yagınlaştırılmalıdır. Çünkü bu yaklaşım, öğretmenlere karşılıklı etkileşimde bulunma, birlikte çalışma ve birbirlerinden öğrenme olanağı sunar. Altun ve Cengiz'e (2012) göre öğretmenler arasındaki bu etkileşimin etkin olarak kurulabilmesi için okullarda uygun ortamın sağlanması gerekir. Eroğlu ve Özbek (2020) de benzer biçimde okul kültürünün öğretmenlerin mesleki gelişimlerini en çok etkileyen etkenlerden biri olduğunu belirtmektedir.

Özdemir (2012) etkili okulların özelliklerinden birinin öğrenmeyi destekleyici olumlu bir okul kültürü ve iklimi olduğunu, başarı ve destek kültürünün okulda öğretmenler arasında işbirliği ve yardımlaşmayı attırdığını belirtmektedir. Bu kültür üzerinde okul müdürünün önemli etkisi bulunmaktadır. Müdürün etkili önderlik davranışları göstermesi öğretmenler açısından önemli bir destek aracı olarak algılanmakta, öğretmenlerin çaba ve gayretlerini artırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere önderlik yapan okul yöneticilerinin de mesleki gelişimleri hem örgütsel gelişim hem de öğretmenlerin gelişimi açısından son derece önemlidir (Aydın vd., 2021). TEDMEM'e (2019) göre öğretimsel önderliğin öğretmenlerin mesleki gelişimlerindeki etkisi dikkate alındığında, müdürlerin öğretimsel önderlik rolü güçlendirilmeli, müdür olabilmek için öğretimsel önderlik eğitimi bir ön koşul niteliğinde olmalıdır. Ayrıca müdürlerin rolü, sorumlulukları ve çalışma programları yeniden ele alınmalıdır. Özer'e (2004) göre okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim konusunda eğitilmesi, ikna edilmesi ve buna karşı olumlu tutumlar geliştirmesinin sağlanması gerekir. Ayrıca, okul temelli hizmet içi eğitimin hedefleri, içeriği ve uygulaması hakkında özellikle bilgilendirilmelidirler.

Özdemir ve Cemaloğlu'na (2000) göre okul müdürünün genel tutum ve davranışları örgütsel öğrenme sürecini etkiler. Dayatmacı bir yönetici tutumu beklenen etkililiği sağlayamazken okulda demokratik ve katılımcı bir ortam ile oluşturulan kararlara katılma süreci, okullardaki örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlar. Öğretmenlerin kararlara katılımı uygulamada daha fazla sorumluluk üstlenmeleri ve daha etkili olmalarına katkı sağlayabilir.

Kararlara katılım için okul düzeyinde önemli organlar kurullardır. Turan, Dönmez ve Çakmak (2009) eğitim sisteminde okul kurullarının önemli görev ve işlevlerinin olmasına karşın alınan kararları uygulamada yetkilerin yetersiz olması ve bütçesizlik nedeniyle etkili ve verimli olamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacılara göre bu kurullar okullardaki takım çalışması, takım ruhu ve birlikte iş yapabilme kapasitesini artırabilecek özelliklere sahiptir. Bu nedenle eğitimde atılım için var olan bu kurulların etkin yapılandırılması ile işe başlanılmalıdır.

Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert (2008) öğretmenler kurulunun, okulda sürdürülen eğitim ve öğretimin planlama ve değerlendirme organı olduğunu, eğitim-öğretim açısından okulların bir karar organı olan bu kurulların etkin olması ve toplantılarını da etkili biçimde yürütmesi gerektiğini belirtmektedir. Kurulun etkin olması bir taraftan okulun eğitim ve öğretim konusundaki sorunlarının çözümüne destek olurken diğer taraftan öğretmenlerin yönetime katılımını sağlayarak alınan kararların sahiplenilmesi ve bunların uygulanabilirliğini artıracak ve okulda katılımcılığı güçlendirecektir.

Katılım için bir diğer önemli organ olan zümre öğretmenler kurulu ise Eroğlu ve Özbek'e (2018) göre öğretmenlerin öğrencilerin başarısını yükseltmek amacıyla öğretim süreçlerini planladığı, ölçme ve değerlendirme araçları ortaklaşa hazırladıkları, alana ilişkin gelişmeleri birlikte incelediği ve takip ettikleri temel organlardır. Zümre öğretmenler kurulu toplantıları etkili bir mesleki gelişim anlayışı içermekte ve öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişimini desteklemektedir. Bu nedenle yürütülmekte olan bağlamından uzaklaşmış ve etkisiz hizmet içi eğitimlere karşı eğitim sisteminin içerisinde zaten var olan bir çözüm olma gücüne sahiptir. Ancak var olan yapı içerisinde bu kurulların toplantıları amacına uygun yapılmamakta genel bir zorunluluk olarak görülmektedir. Dolayısılya öğretmenlerin mesleki gelişimine istenilen düzeyde katkı sağlayamamaktadır. Zümre öğretmenler kurullarının yapısı; ders araştırması ve mesleki öğrenme topluluğu gibi güncel ve etkili mesleki gelişim yaklaşımları da incelenerek yeniden düzenlenmelidir. Alanyazında zümre öğretmenler kurullarının bu

önemli niteliğine karşın yeterince etkin olmadığını belirten farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Demirtaş ve Cömert, 2006; Ulusoy ve Güven, 2020; Yeşilpınar, 2019). Demirkol (2010) öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini belirlemekle de görevli olan zümre öğretmenler kurulunun belirlenen bu gereksinimler doğrultusunda okul düzeyinde hizmet içi eğitim planı hazırlanmasını ve bu planın okul müdürünün sorumluluğunda ve zümre başkanının eşgüdümünde uygulanmasını önermektedir.

Okul düzeyindeki bu kurulların yanı sıra öğretmenlerin de bireysel ve mesleki gelişimini planlama ve gerçekleştirmesi bağlamında TED (2009) öğretmenlerin sürekli olarak kendi uygulamalarını sistematik olarak sorgulama ve mesleki gelişimini sağlama; deneyimlerinden öğrenmeye odaklanma; aynı zamanda öğretmenler ve okuldaki diğer işgörenler ile velilerin takım çalışması ve işbirliği gerçekleştirmesi gibi çeşitli öneriler ortaya koymuştur. Bu bölümde ele alınan alanyazın bütünsel olarak dikkate alındığında araştırmanın daha önce ilgili konuda gerçekleştirilen pek çok çalışmayla tutarlı bulgular ortaya koyduğu değerlendirilmektedir.

Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Covid-19 salgını tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de yaşamı önemli ölçüde etkilemiştir. Hastalığın Türkiye'de de görülmesinin hemen ardından eğitim öğretim etkinlikleri kısa süreliğine kesintiye uğramış, ardından uzaktan öğretim yöntemleriyle sürdürülmeye çalışılmıştır. Bu durum pek çok öğretmen için daha önce karşılaşmadıkları teknoloji destekli yeni çalışma yöntemlerini ve bunun sonucunda aşılması gereken yeni güçlükleri beraberinde getirmiştir. Araştırmanın bu bölümünde Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin mesleki olarak yaşadığı güçlükler ve bunların hizmet içi eğitim gereksinimlerini nasıl belirlediğinin yanı sıra öğretmenlerin bu gereksinimler çerçevesinde hizmet içi eğitimlere yönelik genel tutumunun nasıl biçimlendiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan çözümleme ışığında dört tema belirlenmiştir. Bu temalar ve ilgili kategoriler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Covid-19 Salgını Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Bağlamında Belirlenen Tema ve Kategoriler

Tema	Kategori
Covid-19 Salgını Sürecinde Kriz Yönetimi	Kriz ve kriz yönetimi kavramları
	Bakanlığın kriz yönetiminde başarılı ve başarısız olduğu yönler
	Uygulamada yaşanan sorunlar
Öğretmenlerin Kriz Dönemindeki Hizmet İçi Gereksinimleri ve Hizmet İçi Eğitimlere Katılım Durumları	Öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiği alanlar
	Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri
	Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımları
	Hizmet içi eğitimlere yönelik görüşler
	Gereksinimleri gidermek için yapılan ek çalışmalar
Kriz Döneminin Devamında Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Alınması Gereken Önlemler	Gereksinimlere uygun eğitimlerin düzenlenmesi
	Psiko-sosyal destek gereksinimi
	Öğretmenlerin daha etkin olduğu etkileşimli eğitimlerin düzenlenmesi
	İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullara daha fazla yetki ve sorumluluk
Kriz Dönemi Sonrasında Hizmet İçi Eğitim Yapılanması	Uzaktan hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesi
	Eğitimlere katılımın özendirilmesi
	Öğretmeni etkin kılacak biçimde eş zamanlı eğitimler
	İl ve İlçe müdürlükleri ve okullara daha fazla sorumluluk

Tablo 7'de görülebileceği gibi bu temalar; "Covid-19 salgını sürecinde kriz yönetimi", "Öğretmenlerin kriz dönemindeki mesleki gelişim gereksinimleri ve hizmet içi eğitimlere katılım durumları", "Kriz döneminin devamında hizmet içi eğitimlere yönelik alınması gereken önlemler" ve "Kriz dönemi sonrasında hizmet içi eğitim yapılanması"dır. Bu temalar çerçevesinde katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Covid-19 Salgını Sürecinde Kriz Yönetimi

Pek çok katılımcı kriz kavramını kesin olarak öngörülmesi olanaklı olmayan ve ani gelişen olağanüstü durum olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte bu durumun var olan düzeni tehdit edici niteliğine de sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Kriz yönetimi ise katılımcıların geneli tarafından; ani gelişen ve sistemi olumsuz etkilemekte olan bu durumun ortaya çıkaracağı zararı en aza indirmek amacıyla gerçekleştirilen planlı ve akılcı çabalar olarak görülmektedir. Aşağıda söz konusu kavramlara yönelik bazı katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

> Kriz, ani ve hızlı bir şekilde meydana gelen tahmin edilemeyen ya da ne zaman olacağı kestirilemeyen bir durumdur. Kriz yönetimi ise işlerin iyi gitmemesi

> durumunda kullanılacak bir plan ve tehdit karşısında acil harekete geçilebilmek demektir (K16).

> Kriz yönetimi; krizi yaratan olayların önlenmesi, ortadan kaldırılması veya ülke menfaatleri doğrultusunda en az zararla atlatılmasını sağlamak amacıyla gereken hazırlık ve faaliyetlerin yönlendirilmesidir (K11).

Bu tanımlamalar çerçevesinde katılımcıların tamamı, Covid-19 salgını sürecini eğitim öğretimde bir kriz durumu olarak değerlendirmekte, Bakanlığın bu dönemdeki çalışmalarını ise kriz yönetimi olarak kabul etmektedir. Katılımcıların yarıdan fazlası Bakanlığın bu krizi başarılı biçimde yönettiğine inanmaktadır. Özellikle Covid-19 salgınının Türkiye'de görülmeye başlamasının ardından yüz yüze öğretime ara verilmesi ve uzaktan öğretime geçilmesi olumlu görülmektedir. Ayrıca daha önceden EBA (Eğitim Bilişim Ağı) altyapısının oluşturulmuş olması da krizin başarılı biçimde yönetimine katkı sağlamıştır. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Salgının başlaması ile birlikte uzaktan eğitim ve canlı derslerin devreye alınması olumlu bir gelişme idi. Önceden EBA sisteminin kurulması ülkemiz açısından olumlu oldu (K53).

> Covid-19 salgını sürecinde öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin en az düzeyde etkilenmesi amacıyla vakaların görülmesinden hemen sonra okulların tatil edilmesi, öğrencilerin eğitimden kopmamaları için EBA-TV'den yapılan uzaktan eğitim, EBA altyapısının güçlendirilmesi ile uzaktan eğitim ve canlı ders uygulamasına geçilmesini olumlu buluyorum (K49).

Katılımcıların bir bölümü özellikle uzaktan eğitime vakit kaybetmeksizin geçilmesiyle sürecin başarılı yönetildiğini düşünmektedir. Ancak katılımcıların bir bölümü ise sürecin başarısız olduğunu düşünmektedir. Olumsuz görüş bildiren katılımcıların bazıları sürecin belirsiz ve karmaşık biçimde yönetildiğini belirtmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> İçinde bulunduğumuz dönemde kriz yönetimini çok karmaşık, anlaşılmaz ve plansız buluyorum (K22).

> Atılan adımların veya kriz karşısında yapılan planların topluma yeterli ölçüde anlatılmadığını düşünüyorum (K13).

> Bulunduğumuz süreçte alınan kararlar tüm eğitim camiasını ilgilendirdiği için alınan her karar her okul/kurum için verimli olmayabiliyor. Eğitim süreçlerinde en büyük aksama uzun vadeli belirsizliklerin bir türlü sonlanmaması ve yine uzun vadeli plan yapılamamasından kaynaklı olmaktadır (K18).

Söz konusu görüşler çerçevesinde öğretmenlerin bir bölümünün süreci belirsiz buldukları ve Bakanlığın çalışmalarından yeterince haberdar olamadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum karar vericiler ile uygulayıcılar arasında bilgi alışverişinin

yetersizliğinden kaynaklanabilir. Bu belirsizlik öğretmenler üzerinde kaygıyı daha da artırabilmektedir. Bir katılımcının bu konudaki görüşü şöyledir:

> Bu süreçte planlar uygulanırken bilgilendirmenin doğru ve kesin yapılması gerekiyor, belirsizlik insanı daha çok strese ve kaosa sürüklüyor (K69).

Bu belirsizlik ve kaygının giderilebilmesi için merkezi yapının karar verme süreçlerinde il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullara daha çok sorumluluk vermesi ve daha etkili bir örgütsel iletişim yöntemi benimsemesi gerektiği görülmektedir. Bu doğrultuda bir yapılanmanın aynı zamanda kriz yönetimi sürecinde oldukça önemli olan esnek ve hızlı hareket edebilme yeteneğini de artırabileceğini düşünen bir katılımcının görüşü şöyledir:

> Etkili karar alınmadığını ve hızlı hareket edilmediğini düşünüyorum. Planlamanın yerel yönetimlere bırakılması daha doğru olacaktır. Kriz yönetimi krize çabuk ve etkili kararlar alma yöntemidir (K37).

Merkezi karar alma ve iletişim süreçlerinde ortaya çıkan sorunların yanı sıra katılımcıların bir bölümü uygulamalarda da çeşitli sorunlar olduğunu belirtmektedir. Bu konuda özellikle uzaktan eğitimlerin uygulanmasına ilişkin bazı olumsuzlar dile getirilmektedir. Bu olumsuzlukların içerisinde en sık dile getirilen uzaktan eğitime erişim olanaklarındaki farklılaşmadır. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik açıdan kısıtlı olan yerlerde çok daha belirgin olarak hissedilmektedir. Gelişim gereksinimi yüksek olan illerde görev yapan katılımcılar tarafından bu durum sıklıkla belirtilmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Mantık olarak müdahale doğru olsa da uygulamadaki aksaklıklar sürecin yönetilmesini zorlaştırıyor. Örneğin uzaktan eğitim araçları mümkün iken öğrencilerin bu araçları kullanacak imkanları kısıtlı olabiliyor. Bilgisayar ve internet yokluğu gibi (K25).

> Biz öğretmenlerin bulunduğu alandan, okuldan bakıldığında kriz yönetiminin oldukça ağır aksak ilerlediğini ifade edebilirim. Şöyle ki, Bakanlığın bir eğitim portalı olsa bile internet altyapısı dijital dünyaya erişim için gereken düzeyde değil, binlerce insanın dijital erişim aletlerine ulaşma olanağı ve ekonomik gücü yok (K10).

> Ülkemizin öğrenci sayısının fazla olması online eğitimde aksamalara sebep olmuştur. Online eğitimde öğrencilerin kullanacağı evdeki bilgi işlem cihaz envanterinin olmaması bazı öğrencilerin canlı dersleri takip edememesi problem olmuştur (K3).

Kriz döneminde sürdürülen uzaktan eğitimlere ilişkin bir diğer önemli sorun da öğrencilerin öğretim sürecine güdülenebilmelerinin güçlüğüdür. Bu konuda bir katılımcının görüşü şöyledir:

> Ayrıca yaşadığımız süreç psikolojik olarak yönetilmesi gereken bir süreç olduğu için çocukların uzaktan eğitime motive olabilmeleri özellikle eğitim ve bilinç düzeyi düşük aile mensubu iseler oldukça zorlaşıyor. Çünkü çocukların çoğunun ailesi eğitim ve bilgi anlamında herhangi bir destek sunamıyorlar (K25).

Bazı katılımcılar bu görüşe benzer olarak veli tutumlarının öğrencilerin sürece katılımlarını önemli ölçüde etkilediğine inanmaktadır.

> Öğrencilerin elde olmayan sebeplerle uzaktan eğitimlere katılımlarının az olması, her evde interneti olmaması, velilerin umursamazlığı bu süreci zorlaştırdı (K49).

> Bölge şartları ve velilerimizin bu konudaki ilgisizliği, bilgisizliği dolayısıyla hemen her gün EBA'dan etkinlik gönderip hiçbir velinin bunları sisteme girmemesinin hayal kırıklığını yaşadım. Dört ay süren uzaktan eğitim sürecinde sadece bir velim EBA'ya girip gönderdiğim etkinliklerden üç tane yaptı (K58).

Bu durum dikkate alındığında öğrencilerin öğretmenleri tarafından uzaktan öğrenmeye güdülenmelerinin yüz yüze eğitime göre daha güç olabileceği görülmektedir. Bu etki uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıkların öğrenme düzeyine daha yoğun biçimde yansımasına neden olabilir. Gerek erişim olanaklarının sınırlı olması, gerekse güdülenmenin düşük olması nedeniyle eğitim öğretime katılım oranları düşmüştür. Katılım oranının düşüklüğü konusunda bazı görüşler şöyledir:

> Maalesef uzaktan eğitim ile ilgili çok sıkıntı yaşadım. Öğrencilerin katılım oranı az olduğu için her öğrenci ulaşamamanın verdiği üzüntü yaşadım (K60).

> EBA'dan öğrencilerimize yönelik ders anlatımı, konu paylaşımı, ödev, sınav ve diğer çalışmalarımızı rahat bir şekilde yaptık. Fakat bu sistemde her öğrencimize ulaşamadık, en büyük sıkıntımız da bu oldu. Canlı derslere katılım yetersiz, gönderdiğimiz çalışmaları da her öğrencimiz yapamadı (K53).

Kriz döneminde uzaktan öğretim sürecini başarıyla yürütmek bazı alanlar için diğerlerine göre daha güç olmuştur. Bu konuda en dikkat çekici örnek özel eğitimdir. Branşı özel eğitim olan katılımcıların tümü bu alanın uzaktan eğitime uygun olmadığını ve süreçte oldukça zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

> Alanım özel eğitim olduğu için kendimi canlı ders konusunda yetersiz hissettim. Öğrenci düzeyleri canlı ders yapmaya uygun değildi. Öğrenci ile göz kontağı sağlamak mümkün olmadı (K43).

> Özel eğitim öğrencilerini uzaktan eğitmeye çalışmak çok zor. Temas yok, göz kontağı yok. Buna rağmen öğrencilerimin düzeyi doğrultusunda faydalı ama bir o kadar da zor olduğunu söyleyebilirim (K32).

> Çalıştığım alan özel eğitim olduğundan, uzaktan eğitim özel öğrencilerin niteliklerinden dolayı çok başarılı olamamaktadır (K20).

Bu görüşler dikkate alındığında uzaktan eğitimlerin her alanda aynı ölçüde başarı göstermesini beklemek gerçekçi olmayacaktır. Başta özel eğitim olmak üzere bazı alanlar için ek önlemlerin alınması gerektiği görülmektedir.

Genel olarak bu olumsuzluklara ve pek çok güçlüğe karşın kriz dönemleri her zaman olumsuz ve yıkıcı etkileri ile anılmamaktadır. Kimi zaman kriz dönemleri yeni yönelimler ve atılımlar için bir fırsat olarak da değerlendirilebilir. Bu bağlamda Covid-19 salgınının neden olduğu kriz döneminde zorunluluktan dolayı deneyimlenmiş olan eğitim ve iletişim teknolojileriyle iç içe geçmiş uzaktan öğrenme platformları gelecekte öğretim uygulamaları içerisinde çok daha yoğun olarak kullanılabilecektir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> Bu dönemde yaşanılan sorunlar ve edinilen tecrübelerin olumlu sonuçları olacağına inanmaktayım. Öncelikle uzaktan eğitim alanında olmak üzere kriz ve afet dönemlerinde hızlı ve etkili bir şekilde devreye giren iletişim ve eğitim kanalları daha da gelişecektir (K1).

> Eğitimde bundan sonra dijital bir taraf olacağı anlaşılmıştır. Bakanlığın yapmak istediği dönüşüm bir nevi zaruri olmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin intibakı daha kolay olacaktır fikrindeyim (K9).

Katılımcıların belirttiği gibi, yaşanan bu deneyimler, ileride ortaya çıkacak teknolojik dönüşüme gerek temel becerileri gerekse psikolojik açıdan daha hazır olmayı sağlaması bakımında uyumu kolaylaştırabilecektir.

Bu tema altında yer alan bulgular değerlendirildiğinde, salgın sürecinde pek çok alanda olduğu gibi eğitim öğretimde de bir kriz dönemi içerisinde olunduğu, bunun aşılması için çok yönlü çabaların olduğu görülmektedir. Bakanlık genel olarak başarılı görülmekle birlikte özellikle uzaktan eğitime erişim olanaklarının farklılaşması, süreçteki en büyük olumsuzluk olarak dikkat çekmektedir. Bu bakımdan erişim konusunda sorunların giderilmesine dönük ek uygulamalar gerekmektedir. Bununla birlikte Bakanlığın uygulayıcılarla karar alma süreçlerini paylaşma ve süreci daha saydam biçimde yürütme gereksiniminin de olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca özel eğitim gibi bazı alanlarda yüz yüze eğitim ya da etkili bir eğitim sürecinin oluşturulması için önlemler geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Bu tema altındaki bulguların alanyazındaki çeşitli çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir. Covid-19 salgınının başlangıcında uzaktan eğitimlere geçilmesinin olumlu karşılandığı yönünde bulgular ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Adıgüzel, 2020; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Duban ve Şen, 2020) Bu çalışmaların sonuçları dikkate alındığında Bakanlığın teknolojik olanakları kullanarak

eğitimin aksatılmaması yönünde gösterdiği çabaların olumlu karşılandığı görülmektedir. Araştırma bulgularından da gözlendiği gibi süreç içerisinde ortaya çıkan sorunlar pek çok araştırmada ortaya konulmuştur. Bu kapsamda İmamoğlu ve Siyimer İmamoğlu'na (2020) göre öğretmenler uzaktan eğitim konusuna bakış olarak ikiye ayrılmaktadır. Birinci grupta yer alanlar, uzaktan eğitimi yetersiz olarak görürken; ikinci grupta yer alanlar bütün eksiklerine karşın başarılı bir uygulama olarak değerlendirmektedirler. Olumsuz olarak değerlendirenlerin en çok teknik altyapı sorunları ve uzaktan eğitime erişime vurgu yaptığı belirtilmektedir. Akkaş Baysal ve Ocak (2020) teknik aksaklıklar nedeniyle öğrenme kayıplarının önüne geçilemediğini vurgulamaktadır. Bakioğlu ve Çevik'in (2020) yaptıkları araştırmaya göre ise öğretmenler ve öğrencilerin bir bölümü internete ya da bilgisayara erişememekte, öğrencilerin çevrim içi veya çevrim dışı derslere katılımları az olmakta ve öğrencilerde güdülenme eksikliği görülmektedir. Gören, Gök, Yalçın, Göregen ve Çalışkan (2020) da benzer biçimde öğrenci ve velilerin en çok sorun yaşadığı iki durumun internet bağlantısı ve bireysel çalışmaktan kaynaklanan güdülenme sorunu olduğu bulgularını elde etmiştir. Canpolat ve Yıldırım'a (2021) göre öğretmenlerin en çok vurguladığı sorunlar; öğrenci katılımı azlığı, öğrenci isteksizliği, öğrencilerin edilgen olmasıdır. Demir ve Kale (2020) ile Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök (2020) öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerinin daha düşük olduğuna dikkat çekmektedir.

Süreç içerisinde yaşanan diğer sorunlar konusunda; Karadeniz ve Zabcı (2020) öğretmenlerin yaşadığı belirsizliğin kaygı düzeyini artıran önemli bir etken olduğunu, sürekli plan ve programları değiştirilen öğretmenlerin rahatsızlık düzeylerinin, bu konuda sorun yaşamadığını bildirenlerden daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Adıgüzel (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci ve veliler tarafından ciddiye alınmadığından yakındığını, Sarı ve Nayır (2012) ile Tümen Akyıldız (2020) velilerin uzaktan eğitim sistemiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları için gerekli desteği gösteremediklerini Bayburtlu (2020) velilerin bir kısmının bu süreçte ilgisiz olduğunu bulgularıyla ortaya koymaktadır.

Tümen Akyıldız'a göre (2020) öğrenciler arasındaki toplumsal ve ekonomik eşitsizlik uzaktan eğitim sisteminde daha da belirginleşmektedir. Özellikle teknolojiye erişim konusunda yetersizlikler eğitimi önemli ölçüde aksatmaktadır. Bu süreçte daha da artan fırsat eşitsizliğine vurgu yapan farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Başaran vd., 2020; Bozkurt vd., 2020; İmamoğlu ve Siyimer İmamoğlu, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020).

Araşırmada özel eğitim konusunda yaşanan güçlüklere ilişkin bulguların da çeşitli çalışmalarda ortaya konulan sonuçlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Can'a (2020) göre salgın nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim, doğal gelişim gösteren çocuklara odaklanmıştır. Özel eğitim gereksinimi bulunan öğrenciler için de içerik geliştirme, eğitim dökümanları geliştirilmesi ayrıca canlı eğitimlerin açık ve uzaktan eklenmesi gerekmektedir. Mengi ve Alpdoğan (2020) uzaktan eğitim uygulanmasının özel eğitimin özüne ve mantığına aykırı olduğunu, bu süreçte özel eğitim uygulamalarında önemli güçlüklerin yaşandığını, Canpolat ve Yıldırım (2021) kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak özel bir programın uygulanmadığını ve bu konuda da benzer sorunların yaşandığını belirtmektedir.

Araştırma bulgularında da belirtildiği gibi pandemi döneminde başvurulan uzaktan eğitim sisteminin üstünlükleri de azımsanmayacak boyuttadır (Tümen Akyıldız, 2020). Sarı ve Nayır'a (2020) göre uzaktan eğitim programları geliştirmek, öğretmenlerin mesleki gelişimine önem vermek, okulları olağanüstü durumlara karşı hazırlamak, öğretmenlerin gerekli teknolojik ve pedagojik becerilerinin geliştirilmesi uluslararası çalışmalarda ön plana çıkan üstünlükler olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin Kriz Döneminde Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri ve Hizmet İçi Eğitimlere Katılım Durumları

Covid-19 salgını nedeniyle ortaya çıkan kriz dönemi öğretmenlerin pek çoğunun daha önce deneyimlemediği çeşitli sorunlarla yüzleşmelerine neden olmuştur. Katılımcıların yarıdan fazlası bu yeni durumda çeşitli alanlarda kendilerini yetersiz hissettiğini belirtmektedir. Yetersiz hissedilen konular arasında en çok dile getirileni eğitim teknolojilerinin etkili kullanımıdır. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> Uzaktan eğitim sürecinde en büyük eksikliğin bilinçli ve yeterli teknoloji kullanım bilgisi olduğunu gördüm. Kurulan sisteme adaptasyon sağlamakta zorlandım diyebilirim (K59).
>
> Eğitim teknolojilerine hakimiyet açısından bakarsak kendimi vasat olarak nitelemeliyim. Teknolojik noktada özelikle de uzaktan eğitim sürecinde kullanmamız gereken programlar ve bunların uygulamalı gösterilimi noktasında desteğe ihtiyaç duydum (K10).
>
> Eksik hissettiğimiz noktalar tabii ki oldu. Özellikle EBA kullanımı ve canlı ders hususunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydum (K42).

> Uzaktan eğitim programlarının kullanımı konusunda hizmet içi eğitimlerin açılması gerektiğini düşünüyorum. Böyle bir kurs açılmalı (K37).

Bu gereksinimlerle yakından ilgili olarak katılımcılar tarafından yetersiz hissedilen alanlardan biri de uzaktan eğitim için materyal hazırlayabilmedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

> Uzaktan eğitim sürecinde kendimi teknolojiyi kullanma konusunda çok yeterli hissetmedim, bunun nedeni uzaktan eğitimi destekleyecek şahsi materyallerimin hazır olmayışı idi. Teknolojik okur-yazarlık konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydum (K9).

> Bazı zamanlar Powerpoint'te slayt hazırlamada zorluklar yaşadım (K54).

> Materyale ulaşma konusunda kendimi yetersiz hissettim. Elimde tahta yoktu bu da ilk derslerimde yetersiz kıldı (K66).

Katılımcıların bir bölümünün hizmet içi eğitime gereksinim duyduğu diğer konular ise; uzaktan öğretim sürecinde öğrenci ve velilerle iletişim, sınıf yönetimi ve öğlencileri güdüleyebilmedir. Bu konulara yönelik bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Özellikle sınıf içerisinde yüz yüze eğitim yoluyla eğitim vermeye alışık bir öğretmen olarak, salgın sürecinde EBA üzerinden yapılan derslerde öğrencileri motive etmek ve göz teması kuramadan etkili iletişim becerilerine sahip olmak üzerine hizmet içi eğitim ihtiyacı hissettim (K13).

> Sınıf ortamındaki gibi sınıf yönetimini sağlamak konusunda yetersiz oldum. Bununla ilgili bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duydum (K50).

> Bu süreçte öğrencilerdeki motivasyonu arttırmak için bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duydum (K66).

> Kendimi yetersiz hissettiğim konu şuydu; özellikle bazı velileri sık sık aramama rağmen canlı derse katılım konusunda ikna edemiyordum (K54).

Bu kapsamda katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde kriz döneminde öğretmenlerin genellikle hizmet içi eğitim alma gereksinimi hissettiği görülmektedir. Bu gereksinimler konu açısından ele alındığında, çoğunluğunun uzaktan eğitim süreciyle ortaya çıkan sorunlara yönelik oldukları anlaşılmaktadır. Bunlara örnek olarak; uzaktan eğitim teknolojileri ve EBA'nın etkin kullanımı, öğretim materyali hazırlayabilme, sınıf yönetimi ve iletişim konuları gösterilebilir.

Öte yandan başlangıçta öğretmenlerin eksikliğini hissettiği bazı yeterlikler nedeniyle yaşanan zorluklar süreç ilerledikçe öğretmenlerin bir bölümü tarafından aşılabilmiştir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> Süreçte başta yetersizdik. Hem biz hem öğrenciler ne yapacağımızı bilmiyorduk. Fakat zamanla farklı metotlarla kendimizi geliştirerek daha verimli olduğumuzu düşünüyorum (K69).

> Öğretmen arkadaşlarımın büyük çoğunluğu uzaktan eğitim konusunu deneme yanılma ile öğrendiler. Bununla ilgili hizmet içi eğitim kursları verilebilirdi (K37).

> Bu süreçte diğer öğretmenlerden aldığım dönütler doğrultusunda teknoloji anlamında eksikliklerimin olduğunu, zaman içinde kullandıkça uğraştıkça eksikliklerin büyük ölçüde giderildiğini söyleyebilirim (K23).

Bu görüşler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin süreç içerisinde uzaktan öğretim uygulamalarını deneyimledikçe sorunları aşabildikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar içerisinde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin oranının düşük olması dikkat çekmektedir. Bu kapsamda katılımcıların azınlığı hizmet içi eğitim aldığını belirtmektedir. Katılımcıların bir kısmı salgının neden olduğu kriz döneminde kendilerine herhangi bir hizmet içi eğitim sunulmadığını belirtmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> Herhangi bir hizmet içi eğitim almadık, uzaktan dahi olsa kesinlikle verilmesi gerekiyordu (K69).

> Herhangi bir eğitime katılmadık, öğretmenlere kısa da olsa bir eğitim verilmeliydi (K71).

Görülebildiği üzere bazı katılımcılar kendilerine yönelik eğitimlerin düzenlenmediğini belirtmektedir. Ancak bazı katılımcılar tam tersine çok yoğun olarak eğitimlere katıldıklarını belirtmektedir. Bu durum dikkat çekicidir. Bu katılımcılardan birinin görüşleri şöyledir:

> Bakanlık, il, ilçe milli eğitim düzeyinde hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldım. Benim açımdan yararlı geçtiğini düşünmekteyim hatta meslek hayatımda en çok hizmet içi faaliyete katıldığım dönemdi (K6).

Aynı illerde görev yapan katılımcıların bir bölümü eğitimlerden yararlandığını belirtirken diğer bir bölümünün hizmet içi eğitim verilmediğini ancak verilmesi gerektiğini belirtmeleri, düzenlenen etkinliklerin öğretmenlere duyurulmasında ya da sistemin öğretmenlerce etkin olarak izlenmesinde bazı aksaklıklar olduğunu göstermektedir. Bu durumun nedenlerinden biri hizmet içi eğitim etkinliklerinin neredeyse tamamının zorunlu olmayan ve uzaktan eğitimler şeklinde düzenlenmesi olabilir. Nitekim hizmet içi eğimlere katılan öğretmenlerin tamamı bu eğitimlerin isteğe bağlı olarak düzenlendiğini belirtmektedir. Buna örnek olarak şunlar gösterilebilir:

> Tüm eğitimlere kendi isteğim doğrultusunda katıldım. Eğitimlerin tamamı Bakanlık düzeyinde uzaktan eğitim olarak gerçekleşmektedir (K23).

> Salgın süresince birçok hizmet içi uzaktan eğitime kendi isteğim dahilinde katıldım (K7).

Bu görüşler çerçevesinde gönüllü hizmet içi eğitimlerin yanında öğretmenlerin tercih edeceği konular öncelikli olmak üzere zorunlu hizmet içi eğitim etkinliklerine de yer verilmesi yoluyla öğretmenlerin düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerini daha yakından izlemeleri ve katılımlarının artmasının sağlanabileceği değerlendirilmektedir. Hizmet içi eğitimler nitelik olarak öğretmen beklentilerini karşılama açısından ele alınacak olursa; eğitimlere katılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün bu eğitimleri yararlı bulduğu görülmektedir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

> Bakanlığımızın uzaktan eğitimle açmış olduğu seminerleri bitirdim. Faydalı olduğuna da inanıyorum. Eğitimlerin mekan ve zaman kısıtlaması olmadan yapılması, ev ortamında eğitimlere devam ediyor olmak keyifliydi (K12).

> Salgın süresince beş farklı hizmet içi eğitime katıldım bu eğitimler kendimi eksik hissettiğim alanlarla ilgiliydi, hizmet içi eğitimleri zevk alarak, öğrenerek işledim. Hizmet içi eğitimler Bakanlık düzeyindeydi (K54).

Bu olumlu görüşlerin tersine hizmet içi eğitimler hakkında olumsuz görüşe sahip öğretmenler de bulunmaktadır. Bu görüşlere örnek olarak şunlar gösterilebilir:

> Hizmet içi eğitimlere katıldım. Ancak ülkemizde her şeyde olduğu gibi burada da bir yüzeyselcilik, yapmış olmacılık düşüncesi olduğu için çok verimli olduğunu düşünmüyorum (K25).

> Uzaktan hizmet içi eğitimde en önemli handikap eğitimin beklentilerin altında (heyecan uyandırmayan, tekdüze anlatım, güncel olmayan örnekler vb.) olması ve dinleyiciyi sıkması (K1).

> Hizmet içi eğitime katıldım, video anlatımları oldukça yetersizdi, eğitimdeki video içerikleri yapılan sınavdaki içeriklerle de bağdaşmıyordu (K49).

Bu görüşler çerçevesinde bazı eğitimlerin nitelik açısından öğretmenlerin beklentilerini karşılayamadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun gerekçelerinin araştırılması ve eğitimlerin öğretmenler açısından daha yararlı geçmesinin sağlanması için Bakanlığın izleme ve değerlendirme çalışmalarına ağırlık vermesi gerektiği görülmektedir.

Düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmanın yanında öğretmenlerin bir bölümü süreç içerisinde ortaya çıkan mesleki gelişim gereksinimlerini gidermek için farklı çalışmalarda da bulunmuşlardır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğunun internet üzerinden araştırmalar yapmak ve ilgili alanlarda videolar izlemek biçiminde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> Nisan ayında çalışmalarıma başlarken internet üzerinden bu konuda çalışan insanların videolarını izleyerek ve not alarak ihtiyacım olan temel argümanlara ulaştım ve bu deneyimlediğim pek çok hizmet içi eğitimden çok daha etkili oldu (K10).

> Uzaktan eğitim süreci söz konusu olur olmaz EBA'da bulunan canlı dersler ile ilgili tüm videoları izleyerek kişisel gelişimime destek olmaya çalıştım. Beraberinde ofis programları üzerinde de okumalar yaparak daha hızlı ve doğru ders hazırlık materyalleri sağlamaya çalıştım (K16).

> Canlı ders portalını ve bu portaldaki araçları yeterince tanıyamama sorunları yaşadım ancak internet ortamında izlediğim videolarla canlı ders uygulamasını nasıl etkili kullanacağımı öğrendim (K63).

Bu tema altında ele alınan görüşler değerlendirildiğinde; öğretmenlerin yeni durumda çeşitli konularda zorluklar yaşadığı ve hizmet içi eğitimlere gereksinim duydukları görülmektedir. Gereksinim duyulan konuların başında teknolojik okuryazarlık ve öğretim teknolojilerinin etkili kullanımı yer almaktadır. Ayrıca uzaktan öğretim sürecinde iletişim ve sınıf yönetimi gibi konularda öğretmenlerin bir bölümü desteğe gereksinim duymuştur.

Bakanlık ise öğretmenlere çeşitli konularda hizmet içi eğitimler sunmuştur. Bu eğitimlerin büyük çoğunluğunun gönüllülük esasına dayanması ve uzaktan eğitim biçiminde düzenlenmesi bazı öğretmenlerin gereksinim hissetseler bile eğitimlere katılım göstermemesine neden olmuştur. Katılımcıların çoğunluğunun herhangi bir hizmet içi eğitime katılmamış olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu bakımdan eğitimlerin öğretmenlere duyurulması ya da etkinliklerin öğretmenlerce daha iyi izleyebilmesi için ek önlemler alınmalıdır. Düzenlenen etkinlikler öğretmenlerin bir bölümü tarafından yeterli görülse de eğitim içeriklerinin öğretmenlerin güncel gereksinimlerini karşılayacak biçimde olması, sunumunun heyecan uyandıracak biçimde tekdüze olmayan bir anlatım ile yapılması, güncel bilgi ve örneklerle desteklenmesi gerektiği görülmektedir. Eğitimleri öğretmenlerin olumlu görüşlerini artıracak biçimde geliştirme konusunda Bakanlık izleme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında ayrıntılı araştırmalar gerçekleştirmeli, alınacak önlemleri belirleyerek hızlıca uygulamaya koymalıdır.

İlgili alanyazın incelendiğinde Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin öne çıkan hizmet içi eğitim gereksinimlerinin araştırma bulgularında ortaya konulanlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu konular içerisinde eğitim teknolojilerini ve EBA'yı etkin kullanma, öğretim materyali hazırlayabilme sınıf yönetimi ve iletişim öne çıkmaktadır (Bayburtlu, 2020; Can, 2020; Gören vd., 2020; İmamoğlu ve Siyimer İmamoğlu, 2020; 2020; Karadeniz ve Zabcı, 2020; Kırmızıgül, 2020; Sarı ve Nayır; 2020).

Öğretmenlerin bir bölümünün süreç içerisinde yeterliklerini geliştirdiklerine yönelik olarak da alanyazında benzer bulgularla karşılaşılabilmektedir. Bakioğlu ve

Çevik (2020) yaşanan süreçte başta teknolojinin kullanımı konusunda olmak üzere öğretmenlerin kendilerini geliştirmek zorunda kaldığı ve öğretmenlerin büyük bir kısmının (%84) mesleki gelişimlerinin salgın sürecinden olumlu etkilendiği bulgusuna ulaşmıştır. Demir ve Kale (2020) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim süreci içerisinde kendilerini geliştirdikleri ve yeterliklerini artırarak uzaktan eğitime hızlıca uyum sağladığını, Alper (2020) öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kolay benimsediklerini ve öğretim sürecine yansıttığını Kırmızıgül (2020) öğretmenlerin teknolojik eğitim bilimi (pedagojik) alan bilgi ve becerilerinde önemli gelişmeler yaşandığını belirtmektedir.

Söz konusu gelişmelere karşın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik gereksinimleri devam etmektedir. Ünal ve Bulunuz (2020) araştırmalarına katılan öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecini daha verimli geçirebilmek için bir hizmet içi eğitim almak istediğini belirtmektedir. Can (2020) kriz durumu ile birlikte, açık ve uzaktan eğitim konusunda öğretim becerileri, bilişim teknolojileri eğitimi, içerik geliştirme, tasarım gibi konularda gereksinimlerin belirlenmesi ve gerekli eğitimlerin düzenlenmesi üzerinde durmaktadır. Karadeniz ve Zabcı (2020) öğretmenlerin bir bölümünün uzaktan eğitimle ilgili yetersiz bilgiye sahip olduğu, uzaktan eğitime göre ders materyali hazırlayamadığı, ders malzemesi sağlama ve öğrencilerle iletişim konularında sorunlar yaşadığını belirtmektedir. Tümen Akyıldız (2020) özellikle ileri yaşlardaki öğretmenlerin teknoloji konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve bunun sistem için önemli bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Bulgular ve alanyazın bir arada ele alındığında kriz döneminde öğretmenlerin özellikle uzaktan eğitim ve teknolojinin kullanımı konularında hizmet içi eğitim gereksinimlerinin ortaya çıktığı görülmektedir.

Kriz Döneminin Devamında Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Alınması Gereken Önlemler

Kriz döneminin devamında mesleki gelişimin kesintiye uğramaksızın devam etmesi gerektiği görüşü katılımcıların tamamınca benimsenmektedir. Bu kapsamda katılımcıların çok büyük bir çoğunluğuna göre hizmet içi eğitimler uzaktan yapılmaya devam etmelidir. Görüşler ele alındığında Covid-19 salgını sürecinde düzenlenecek hizmet içi eğitimler mutlaka öğretmenlerin gereksinimlerine uygun olacak biçimde planlanmalıdır. Bunun için Bakanlık gereksinim belirleme çalışmaları yapmalıdır. Bu konuda bazı görüş ve öneriler şöyledir:

> Öğretmenlere ihtiyaç analiz anketi yapılarak hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmelidir (K37).
>
> Öğretmen branşı özelinde hizmet içi eğitimlerin sayısının daha çok arttırılmasını ve çeşitlendirilmesini; mümkünse birçok farklı seminer ve kursun bulunduğu anket biçiminde bir listenin öğretmenlere uygulanması ve içlerinden en çok ilgi görenlerin sunulmasını önerebilirim (F-13).
>
> İhtiyaç analizi sonucunda oluşan alanlarda öğretmenlere katkısı olabilecek eğitimler yerli ve yabancı üniversitelerle işbirliği yapılarak verilebilir (K1).

Katılımcılar Covid-19 salgını nedeniyle yaşanan kriz dönemi boyunca düzenlenmesi gereken hizmet içi eğitimlerin; teknolojiyi kullanma ve uzaktan iletişim becerileri, sınıf yönetimi, uzaktan eğitim yöntem ve teknikleri, alanlara özel eğitimler gibi çeşitli konu başlıklarında olması gerektiğini belirtmektedir. Bazı katılımcıların konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

> Pandemi döneminde daha çok EBA'yı etkin kullanma ve canlı derslerin daha aktif bir şekilde kullanılmasına yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır (K53).
>
> Bence öğretmenlere süreç yönetme becerisi ve uzaktan eğitimde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerle alakalı hizmet içi eğitim verilmeli (K6).
>
> Öğretmenlere uzaktan eğitimde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerle alakalı hizmet içi eğitim verilmeli. Branşlara yönelik materyal geliştirmeye yardımcı olacak, ayrıca öğrenciyi dijital platformda öğrenmenin odağında tutabilecek etkinlikleri nasıl geliştirebileceğimize yönelik kurslar olmalı (K9).
>
> Seçilecek konular şunlar olmalıdır; iletişim, aile içinde ve ergenlerde öfke kontrolü, teknolojik yenilikler ve bilinçli teknoloji kullanımı, bilgisayar ve uzaktan eğitimde kullanılacak materyallerinin kullanımı (K30).
>
> En çok ihtiyaç duyulan eğitim, uzaktan eğitimde sınıf yönetimidir (K6).
>
> Daha çok uzaktan eğitim teknolojilerinin eğitimde kullanılması, elverişsiz koşullarda yaşayan çocukların eğitime katılımının arttırılması gibi konularda hizmet içi eğitimler verilip bu eğitimlerin her öğretmen için zorunlu olmasını öneririm (K58).

Katılımcılar belirtilen hizmet içi eğitim konularına ek olarak öğretmenlere psiko-sosyal destek verilmesine de sıklıkla vurgu yapmaktadır. Bilindiği gibi öğretmenler toplumun geri kalanı gibi salgın döneminde psikolojik açıdan zorluklar yaşayabilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin görevleri gereği süreçten olumsuz etkilenmiş çocuklar ve gençlerle iletişim içerisinde olmaları da dikkate alındığında bu konunun önemi daha da artmaktadır. Bu yüzden gerek öğretmenlerin dayanıklılığının arttırılması gerekse öğrencilere daha etkin biçimde destek olunabilmesini sağlamak üzere bu destekler sunulmalıdır. Bu çerçevede bazı görüşler şöyledir:

> Normalleşme sürecinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlere ve psikolojik tekniklere ihtiyaç vardır. Çünkü bu süreçte her koşulda eğitim vermeye çalışan öğretmenler oldukça stres ve gerginlik yaşadılar (K29).
>
> Hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere bilgi aktarımından ziyade psiko-sosyal ve bilişim desteği verilmelidir (K46).
>
> Öncelikle psiko-sosyal destekler konusunda eğitilmemiz gerektiği fikrindeyim. Bu süreçten hem biz hem de öğrencilerimiz etkilendi (K16).
>
> Öğretmenlere sadece mesleki bilgi değil aynı zamanda öğrencilerini yeni sürece adapte etmelerini sağlayıcı psiko-sosyal müdahaleleri içeren eğitimler de verilmelidir (K2).

Görüşler değerlendirildiğinde öğretmenlerin gerek kendileri için gerekse öğrencilerin psikolojik dayanaklılığına katkı sağlamak için desteklenmeleri gerektiği görülmektedir.

Covid-19 salgını sürecinde ortaya çıkan bir diğer konu da öğretmenlerin olağanüstü durumlarda kriz yönetimi becerilerinin geliştirilmesi gereğidir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

> Her türlü olağanüstü duruma karşı önceden hazırlıklı olmak adına hizmet içi eğitim seminerleri verilmeli (K57).
>
> Kriz yönetimi ile ilgili bilgilendirmeler, eğitimler yapılabilir, süreçten etkilenen çocukları daha iyi anlamak, ortaya çıkabilecek sorunlara önlemsel yaklaşımlar geliştirmek için rehberlik eğitimleri verilebilir (K58).

Belirtilen konularda eğitim ve destek çalışmalarının düzenlenmesinin yanında salgın sürecinde düzenlenecek uzaktan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin daha etkin olabileceği ve eğiticiler ile aralarındaki etkileşimi artıracak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

> EBA'dan izlenen videolarda pasif olunduğu için bir noktada kopmalar yaşanıyor. Çevrim içi araçlar yardımı ile yapılan seminerler ve kursların ise aktif katılım gerçekleştiği için daha verimli olduğunu düşünmekteyim (K16).
>
> Hizmet içi eğitimlerin artırılması, ancak video konferanslar yerine aktif katılım ile çevrim içi araçlar kullanılarak yüz yüze eğitime en yakın oranda verimlilik sağlanması gerekmektedir (K16).
>
> Öğretmenlere salgın sürecinde interaktif uygulamalara ağırlık verilmeli, tekdüze anlatımlara yer verilmemelidir (K21).
>
> Daha çok etkileşimli ve canlı ders modunda, eğitim görevlisi ve kursiyer eş zamanlı eğitimler yapabilir, sadece anlatım videoları ve birkaç etkileşimli sorudan daha anlamlı olacaktır (K25).

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde salgın döneminde uzaktan hizmet içi eğitimlerin daha yoğun etkileşimli olacak biçimde ve yaparak yaşayarak olması gerektiği görülmektedir. Hizmet içi eğitim süreçlerini iyileştirme bağlamında bazı katılımcılarca önerilen bir diğer konu da karar alma süreçlerinde il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullara daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesidir. Öğretmenlerin gereksinimlerini giderebilme konusunda daha etkin olunabilmesi için bu yapıların güçlendirilmesi gerektiğini belirten bir katılımcının görüşü şöyledir:

> Salgın koşullarının uzun süreceğini öngörüyorum. Bu bağlamda ihtiyaç noktasından çok uzaklardan koordinasyonu yapılan, geniş ve hantal çalışmaların etkili olacağına inanmıyorum. Bunun yerine Bakanlık bünyesinde genel hatları planlanan ancak saha çalışmasının oluşumu ve takibinin il milli eğitim müdürlüklerince yapılması sağlanan bir modelin beklentileri karşılama noktasında çok daha etkili olacağını düşünüyorum (K10).

Bu görüş dikkate alındığında genel hatlarıyla Bakanlıkça planlanan eğitimlerin uygulaması ve sonrasında il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullara daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi sistemin etkililiğini artırabilir.

Bu tema altındaki bulgular genel olarak yorumlanacak olursa; salgın döneminde düzenlenecek hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin güncel gereksinimleriyle uyumlu olması gerektiği, bunun için Bakanlığın öğretmenlerin gereksinimlerini belirlemek üzere çeşitli çalışmalar yapmasının yararlı olabileceği görülmektedir. İmamoğlu ve Siyimer İmamoğlu (2020) da buna benzer biçimde, uzaktan eğitim konusunda öğretmenlerin bilişim teknolojileri, içerik oluşturma ve tasarım gibi konularda gereksinimlerinin belirlenmesini ve bu doğrultuda eğitimlere alınmasını önermektedir.

Salgının devamında genel olarak öğretmenlere sunulması gereken hizmet içi eğitimlerin; eğitim teknolojilerini etkili kullanma ve uzaktan eğitimleri başarılı biçimde sürdürebilmekle ilişkili konular olduğu görülmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere bu konuda benzer bulgular ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Bayburtlu, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Demir ve Kale, 2020; Tümen Akyıldız, 2020). Bununla birlikte hizmet içi eğitimlerin yanında psiko-sosyal destek çalışmalarında bulunulması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu konuda araştırma bulgularını destekleyecek nitelikte Sarı ve Nayır (2020) salgın döneminde öğrenci ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarıyla ilgili sorunlara önemli uluslararası raporlarda yer verildiğini, Bozkurt (2020) salgınla beraber öğrencilerin sarsıntı ve kaygı süreçlerinin üstesinden gelmek zorunda kaldığını, Akkaş Baysal ve Ocak (2020) bu sürecin öğrencilerde psikolojik ve psikiyatrik rahatsızlıklara yol açabileceğini ve öğrencilerin kendilerini okulda güvende

hissetmelerinin önemli olduğunu, bu nedenle okul açıldıktan sonra karşılaşılabilecek bu durumlarla ilgili ön çalışmaların mutlaka yapılması gerektiğini, Duban ve Şen (2020) çocuklara psikolojik destek verilmesi gerektiğini, Çaykuş ve Mutlu Çaykuş (2020) salgın sürecinde psikolojik dayanıklılıklarının öncelikle arttırılması gereken grubun çocukar olduğunu ve öğretmenlerin çocukların karşılaştıkları bu sorunlarla baş edebilmelerinde önemli bir rol oynadığını, öğretmenlerin aile üyeleriyle ve varsa diğer psikolojik destek takımlarıyla işbirliği gerçekleştirmesi gerektiğini belirtmektedir. Can (2020) öğrenci, öğretmen ve veliler için de psiko-sosyal destek uygulamaları ile rehberlik uygulamalarının açık ve uzaktan eğitim süreçlerine eklenmesine gerek olduğunu, Kırmızıgül (2020) salgının bitimi ve sonrasında öğrenci, öğretmen ve velilerin psiko-sosyal eğitimler ile iyileştirilmelerinin gerektiğini belirtmektedir.

Bu bölümde öne çıkan bir diğer bulgu da sürecin devamında düzenlenecek uzaktan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin edilgen izleyici olacakları videolar biçiminde değil, eşzamanlı ve yoğun etkileşimli çalışmalar olarak düzenlenmesi gerektiğidir. Bu bulgu Tekin'in (2020) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Tekin'e (2020) göre öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarını, yer ve zaman, yününden bağımsız olması, esnekliği, tekrar etmeye olanak sağlaması bakımından yararlı görmekte ancak öğretmenlerin edilgen alıcı rolünde olmaları, iletişim ve etkileşimin sınırlı olması, eğitimlerin kalıcılığının düşük olması gibi bazı sorunlardan dolayı yetersiz görmektediler. Baran ve Çağıltay (2006) ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden etkileşim, uygulama, günlük yaşam sorunlarına çözümler beklediklerini, bu beklentiler karşılandığında çevrim içi ve uzaktan hizmet içi eğitimleri tercih edebileceklerini belirtmektedir.

Sürecin uygulanması ve izlenmesi konusunda da il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullara daha fazla sorumluluk verilmesi gerektiği bulgusuyla uyumlu olarak, Şişman ve Turan'a (2003) göre Türkiye'de eğitim sistemiyle ilgili sorunların mekeziyetçi bir anlayışla çözülmesinin güç olduğu, Bakanlığın bu konuda hantal bir yapıya sahip olduğu bu nedenle yetki devri ile sorunların yerinde belirlenip çözüme kavuşturulduğu işlevsel bir yapının kurgulanması gerektiği çeşitli kesimlerce dile getirilmektedir. Ayvacı vd. (2014) merkeziyetçi bir yapının olması nedeniyle düzenlenen hizmet içi uygulamalarında öğretmenlerin görüş ve beklentilerine yeterince yer verilmediğini, Bümen vd. (2012) planlamada merkeziyetçi yaklaşımı benimsemek yerine, yerel düzeyde etkinliklerin ağrılıklandırılması gerektiğini savunmaktadır. Eroğlu ve Özbek (2020) il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okulların sistemin içerisinde daha

etkin olmalarının sağlanması gerektiğini belirtirken Sarı ve Nayır (2020) okul yönetimlerinin kriz dönemlerine hazırlıklı olma becerisi kazanabilmesi adına gerekli yetki ve özerkliğin sağlanması için yasal düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda ilgili alanyazın değerlendirildiğinde esnek ve gereksinimlerle uyumlu bir sistemin geliştirilebilmesi için araştırma bulgularında da ortaya konulduğu üzere il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine daha fazla yetki ve sorumluluk devredilmesi gerektiği çıkarımı yapılabilir.

Kriz Dönemi Sonrasında Hizmet İçi Eğitim

Katılımcıların kriz dönemi sonrasına ilişkin önerileri kriz dönemine yönelik görüşlere benzer biçimde birkaç başlık altında değerlendirilebilir. Bunlar; uzaktan hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesi ve eğitimlere katılımın özendirilmesi, uzaktan hizmet içi eğitimlerin öğretmeni etkin kılacak biçimde eş zamanlı olması, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullara daha fazla sorumluluk verilmesi olarak özetlenebilir.

Katılımcıların bir bölümü süreç içerisinde edindikleri uzaktan hizmet içi eğitim deneyimleri çerçevesinde; bu eğitimlerin yüz yüze eğitimlere göre çok fazla sınırlılıkları olmadığını bununla birlikte bazı üstünlüklerinin bulunduğunu, bu nedenle salgından sonra uzaktan hizmet içi eğitimlerin artması gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda bir katılımcı düşüncesini şöyle belirtmektedir:

> Bu süreçte gördüğüm şey olarak; bir ortamda bulunduğum etkinlik ve uzaktan aldığım etkinlik arasında efektif olarak pek bir fark yok, çoğu çalışma uzaktan olarak gerçekleştirilebilir (K52).

Bu katılımcı gibi uzaktan hizmet içi eğitimlerin yoğun olarak devam etmesi gerektiğini düşünen bazı katılımcılar özellikle bu eğitimlerin maliyet-etkililik, zaman ve yer yönünden önemli üstünlüklere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

> Normal sürece geçildiğinde de hizmet içi eğitimlerin yine uzaktan devam etmesinin doğru olacağını düşünüyorum. Böylelikle zaman ve mekan sorunu yaşamadan birçok eğitime katılma şansı bulacağımızı düşünmekteyim (K7).

> Hizmet içi eğitimlerin sanal ortamda yapılması hem zaman hem de yer açısından daha etkili olur. Sayı sınırlaması olmadan süre sıkıntısı olmadan uzaktan eğitim yoluyla yapılabilir (K30).

> Bu sürecin sonunda yüz yüze hizmet içi eğitimlerin hatırı sayılır biçimde azalacağını düşünüyorum. Maliyet-verim açısından bakıldığında ve zamanın daha geniş skalada kullanılabilir olması sebebi ile kursiyer öğretmenin derslerini

> aksatmaması sebebi ile önümüzdeki süreçte pek çok hizmet içi eğitimin uzaktan yapılacağını/yapılması gerektiğini düşünüyorum (K24).

Bazı katılımcılar ise uzaktan eğitimleri desteklerken bunların nitelikli eğitimciler tarafından verilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

> Çok spesifik olmadıkça eğitimler kaliteli görevliler tarafından uzaktan eğitim yoluyla yapılabilir (K25).

> Hizmet içi eğitim kursları alanında iyi ve etkin kimseler tarafından uzaktan eğitim şeklinde verilmelidir (K28).

Katılımcıların bir bölümü uzaktan hizmet içi eğitimlerin üstün yönlerini kabul etmekle birlikte her eğitimin değil yalnızca buna uygun olanların uzaktan yapılması diğerlerinin ise yüz yüze yapılmaya devam etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda bazı görüşler şöyledir:

> Uzaktan eğitim ile alınabilecek hizmet içi eğitimlerin mekan ve zaman zorunluluğu olmadan yapılması bundan sonraki süreçte artık bir gereklilik olmuştur. Ancak; beceri ve uygulamaya dönük eğitimlerin yüz yüze yapılması elzemdir (K12).

> Salgın sonrasında online eğitim planlarının oturması ve sağlıklı yürütülmesi durumunda eğitimlerin bu yönde devam edeceğini düşünüyorum. Yaşayarak öğrenmenin öneminin de unutulmaması ve sosyal bir varlık olmamız nedeniyle uygulamalar için yüz yüze programlar düzenlenebilir diye düşünüyorum (K21).

Bu görüşler dikkate alındığında özellikle uygulamaya dönük ve yaparak yaşayarak öğrenmenin hedeflendiği eğitimlerin yüz yüze yapılmaya devam etmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimlere katılımının artırılması için özendirilmeleri de önemlidir. Gelecekte uzaktan hizmet içi eğitimlere katılımın artması konusunda güdüleyici bir yaklaşım öneren bir katılımcının şu görüşleri dikkat çekicidir:

> Öğretmenleri uzaktan eğitim almaya teşvik edici uygulamalara gidilmesi, hizmet içi eğitimlere katılımı artıracaktır. Burada bir oyun modeli ile kurgulamak gerekirse; bitirilen her eğitim için puan verme, yıldız toplama ya da yapılacak bir sepete başarılarını koyarak onu doldurmaya çalışma, doldukça motive edici cümle ya da sıfatlar verme gibi yolların teşvik edici olacağını düşünüyorum. Okul müdürlükleri bu faaliyetlere katılan öğretmenleri takip ederek zaman zaman duyurular ile hangi öğretmenlerin daha aktif olduğunu yayınlamak suretiyle tatlı bir rekabet ortamı da yaratılabilir (K3).

Bu görüşler dikkate alındığında, öğretmenleri eğitimlere katılmaya güdüleyebilecek diğer etmenlerle bir arada düşünülecek olursa benzeri bir yaklaşımın hizmet içi eğitimlere katılımı artırabileceği değerlendirilmektedir. Salgın sonrasında olması gereken genel hizmet içi eğitim modelinde tüm hizmet içi eğitimlerin,

öğretmenlerin daha etkin olduğu, yaparak yaşayarak öğrenmenin esas olduğu ve somut çıktıları içeren eğitimlere dönüşmesi gerektiği benimsenmektedir. Bu kapsamda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> Alışılagelmiş düz anlatım biçimindeki eğitimlerin yerine daha interaktif eğitimlerin ve mümkün olan durumlarda çalışma atölyeleri içeren eğitimlerin sağlanmasının yararlı olacağını düşünüyorum. Yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla hizmet içi eğitim sürecinde daha aktif olan öğretmenlerin kurs ve seminerlere olan bakış açısını büyük oranda olumlu yönde geliştireceğini düşünüyorum (K13).

> Daha interaktif, eğitim süreci içerisinde motivasyonu arttıracak, eğitim bitiminde de katılımcıların bir ürün ortaya çıkaracağı hizmetçi eğitimler planlanmalıdır (F17).

Bu görüşlerin salgın döneminde öğretmen ve eğitici etkileşiminin yüksek olduğu uzaktan eğitimlerin düzenlenmesi önerisiyle de uyumlu olduğu, bu bakımdan salgın sonrasında düzenlenecek olan gerek yüz yüze eğitimlerde gerekse uzaktan eğitimlerde bu yaklaşımın benimsenmesinin yerinde olacağı değerlendirilmektedir. Bazı katılımcılar salgın döneminde olduğu gibi sonraki dönemde de hizmet içi eğitim sisteminde il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okulların daha fazla güçlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

> Model olarak; kesinlikle yerinden koordinasyona açık, sahanın da yönetsel boyuta katkı sunabileceği, dinamik bir yapı tercih edilmeli. Burada özellikle il milli eğitim müdürlüklerinin yetkileri arttırılmalıdır (K10).

> Burada modelleme şekli ise; öğretmenleri yol, zaman ve maddi olarak zorlamayacak şekilde planlamalar yapılmalıdır. Bir eğitim görevlisinin her okula ulaşması daha kolaydır. Ancak 25 kursiyerin farklı bölgelerden bir okula toplanması oldukça zahmetlidir. Dolayısıyla öğretmen eğitimleri için öğretmenin bulunduğu okulda olacak şekilde eğitimler planlanmalıdır. Kısacası modelleme okul bazında düşünülmeli çok gerekli hallerde yakın okullardan öğretmenler eğitime çağrılmalıdır (K12).

> Yeni eğitim modeli oluştururken kurumların kendi iç dinamiklerine göre uzaktan eğitim planlamalarının yapılabilmesi yönünde esneklik sağlanmalı (K18).

> Pandemi sonrası özellikle bilişim ve uzaktan eğitim için merkezi okullar kurulabilir. Her ilde uzaktan eğitim merkezleri açılarak öğretmenlerin bu yerlerde pratik yapmaları sağlanmalı (K64).

Salgın sonrasındaki hizmet içi eğitim yapılanmasıyla ilgili görüş ve öneriler genel olarak yorumlanacak olursa; salgın döneminde yaygınlaşan uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarının bu dönemden sonra da tercih edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bulgular Bakanlığın çeşitli belgelerinde belirtilen önceliklerle uyumludur. MEB (2006b) hizmet içi eğitimlerin uzaktan öğretim ve internet temelli öğretim gibi yaklaşımlar

kullanılarak hizmet içi eğitimin kapasitesinin artırılması gerektiğini belirtmektedir. MEB (2010a) hizmet içi eğitim çalıştayında; hizmet içi eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi, yer ve zaman esnekliği, ekonomiklik ve dünyada yaygınlaşan bir eğitim modeli olması nedeniyle uzaktan eğitimin bakanlığın gelecek hedefleri arasında yer aldığını belirtmektedir. Bununla birlikte Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Eylem Planı'nda merkez ve il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ile kamu ve özel örgütlerin işbirliği içerisinde, uzaktan eğitim yöntem ve teknikleri ile okul merkezli eğitimlerin yaygınlaştırılmasına devam edilmesine yer vermektedir. MEB (2018) 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde ise "öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK'lerle yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim işbirlikleri hayata geçirilecektir" eylemine yer vermiştir. Bu yönelimin gerekliliği çeşitli araştırmacılarca da dile getirilmektedir. Baran ve Çağıltay'a (2006) göre çevrim içi uzaktan hizmet içi eğitimler konum sorunu olan öğretmenler için destek olabilir, zaman açısından yararlı olabilir, öğretmenler açısından daha rahat ve kullanışlı olabilir. Can'a (2019) göre öğretmen ve yöneticiler, mesleki gelişimlerinin önündeki engellerin ortadan kaldırılabilmesi için yaşam boyu öğrenme ve uzaktan hizmet içi eğitimler aracılığıyla sürekli gelişim olanağı sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Aytaç (2000) öğretmen sayısının fazlalığı ve geniş bir alana yayılması nedeniyle öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında en etkili sistemin uzaktan eğitim olduğunu belirtmektedir.

Bununla birlikte uzaktan eğitimlerde öğretmen-eğitici etkileşiminin artırılması gerektiği ve tamamıyla uzaktan eğitimle kazandırılması güç olan ve yüz yüze eğitimi gerektiren konular için yüz yüze ve uzaktan eğitim olanaklarının bir arada ele alındığı, öğretmenlerin etkin olarak katılım gösterdikleri ve ürünler ortaya koyabildikleri, yaparak yaşayarak öğrenmenin esas alındığı hizmet içi eğitim uygulamalarının artırılması gerektiği değerlendirilmektedir. Ayrıca il milli eğitim müdürlükleri ve okulların güçlendirilmesinin etkili ve verimli bir hizmet içi eğitim modeli oluşturulmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bulgular araştırmanın diğer bölümlerinde ortaya konulan bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Tekin (2020) öğretmenlerin bir bölümünün edilgen alıcı rolünde olmaları, iletişim ve etkileşimin sınırlı olması, eğitimlerin kalıcılığının düşük olması gibi bazı sorunlardan dolayı uzaktan eğitimi yetersiz gördüğünü; bu nedenle bazı öğretmenlerin dersin kuramsal kısmı için uzaktan, uygulama ve etkileşim gerektiren kısımları için ise yüz yüze öğretim yöntemlerinin kullanılmasını savunduğunu belirtmektedir. Bundan hareketle;

kuramsal bilgi, hatırlatma, bilgilendirme eğitimlerinde uzaktan eğitim yönteminin kullanılabileceğini, ancak uygulama ve etkileşim gerektiren eğitimlerin yüz yüze veya karma yöntemlerle verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim içeriklerinin yalnızca video anlatımlar yerine canlandırma (animasyon), benzetim (simülasyon) ve etkileşimi kapsayacak biçimde geliştirilmesinin yararlı olabileğini belirtmektedir. Baran ve Çağıltay (2006) öğretmenlerin çevrim içi veya yüz yüze öğrenme biçimi fark etmeksizin uygulama bilgisini önemsediklerini, beklentilerinin karşılanması durumunda çevrim içi öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmektedir. Bu beklentiler; etkileşim, uygulamalı bilgi ve günlük sorunlara çözümler üretilebilmesidir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla önemli ölçüde benzeşmektedir.

Hizmet İçi Eğitim Konusundaki Temel Önerileri Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde hizmet içi eğitim süreçlerine ilişkin olarak araştımacı tarafından ortaya konulan önerileri içeren nicel veri toplama aracı (anket) ile elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisine Yönelik Görüşleri

Katılımcıların yanıtları genel olarak dikkate alındığında hizmet içi konusundaki önerilere yönelik temel öğelerin büyük ölçüde benimsendiği ve aynı zamanda bunların uygulanabilir bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda anketin bütün maddelerine ilişkin katılımcı görüşlerine Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisinin Genel Öğelerini Genel Olarak Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Durumları

1. Kısım: Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler

Maddeler		Katılmıyorum		Orta d.k.		Katılıyorum		Toplam	
		f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir.	Benimseme	22	5,2	30	7,1	368	87,6	420	100
	Uygulanabilir bulma	32	7,6	50	11,9	338	80,5	420	100
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir.	Benimseme	21	5	39	9,3	360	85,7	420	100
	Uygulanabilir bulma	32	7,6	74	17,6	314	74,8	420	100
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir.	Benimseme	35	8,3	53	12,2	332	79	420	100
	Uygulanabilir bulma	37	8,8	67	16	316	75,2	420	100
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır.	Benimseme	35	8,3	22	5,2	363	86,4	420	100
	Uygulanabilir bulma	34	8,1	35	8,6	350	83,3	420	100
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir.	Benimseme	25	6	44	10,5	351	83,6	420	100
	Uygulanabilir bulma	41	9,8	73	17,4	306	72,9	420	100
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır.	Benimseme	20	4,8	44	10,5	356	84,8	420	100
	Uygulanabilir bulma	23	5,5	63	15	334	79,5	420	100
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır	Benimseme	41	9,8	30	7,1	349	83,1	420	100
	Uygulanabilir bulma	53	12,6	44	10,5	323	76,9	420	100

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisinin Genel Öğelerini Genel Olarak Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Durumları

Maddeler		Katılmıyorum		Orta d.k.		Katılıyorum		Toplam	
		f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak görevlendirilmemelidir.	Benimseme	14	3,3	22	5,2	384	91,4	420	100
	Uygulanabilir bulma	26	6,2	34	8,1	360	85,7	420	100
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir.	Benimseme	18	4,3	24	5,7	378	90	420	100
	Uygulanabilir bulma	30	7,1	42	10	348	82,9	420	100
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır.	Benimseme	4	1	42	10	374	89	420	100
	Uygulanabilir bulma	10	2,4	57	13,6	353	84	420	100
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır.	Benimseme	29	6,9	49	11,7	342	81,4	420	100
	Uygulanabilir bulma	25	6	64	15,2	331	78,8	420	100
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir.	Benimseme	3	0,7	16	3,8	401	95,5	420	100
	Uygulanabilir bulma	6	1,4	20	4,8	394	93,8	420	100
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir.	Benimseme	9	2,1	23	5,5	388	92,4	420	100
	Uygulanabilir bulma	14	3,3	37	8,8	369	87,9	420	100
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir.	Benimseme	9	2,1	31	7,4	380	90,5	420	100
	Uygulanabilir bulma	18	4,3	52	12,4	350	83,3	420	100
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir.	Benimseme	31	7,4	65	15,5	324	77,1	420	100
	Uygulanabilir bulma	35	8,3	89	21,2	296	70,5	420	100
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir.	Benimseme	7	1,7	23	5,5	390	92,9	420	100
	Uygulanabilir bulma	14	3,3	47	11,2	359	85,5	420	100

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisinin Genel Öğelerini Genel Olarak Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Durumları

Maddeler		Katılmıyorum		Orta d.k.		Katılıyorum		Toplam	
		f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
2. Kısım: İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler									
Maddeler		Katılmıyorum		Orta d.k.		Katılıyorum		Toplam	
		f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır.	Benimseme	14	3,3	37	8,8	369	87,9	420	100
	Uygulanabilir bulma	27	6,4	66	15,7	327	77,9	420	100
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır.	Benimseme	25	6	75	17,9	320	76,2	420	100
	Uygulanabilir bulma	27	6,4	94	22,4	299	71,2	420	100
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır.	Benimseme	10	2,4	32	7,6	378	90	420	100
	Uygulanabilir bulma	19	4,5	44	10,5	357	85	420	100
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir.	Benimseme	20	4,8	34	8,1	366	87,1	420	100
	Uygulanabilir bulma	30	7,1	55	13,1	335	79,8	420	100
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır.	Benimseme	23	5,5	30	7,1	367	87,4	420	100
	Uygulanabilir bulma	25	6	40	9,5	355	84,5	420	100
22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır.	Benimseme	15	3,6	34	8,1	371	88,3	420	100
	Uygulanabilir bulma	19	4,5	42	10	359	85,5	420	100
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir.	Benimseme	17	4	42	10	361	86	420	100
	Uygulanabilir bulma	24	5,7	63	15	333	79,3	420	100
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir.	Benimseme	15	3,6	28	6,7	377	89,8	420	100
	Uygulanabilir bulma	25	6	32	7,6	363	86,4	420	100
25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir.	Benimseme	17	4	33	7,9	370	88,1	420	100
	Uygulanabilir bulma	20	4,8	46	11	354	84,3	420	100
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır.	Benimseme	9	2,1	37	8,8	374	89	420	100
	Uygulanabilir bulma	17	4	45	10,7	358	85,2	420	100

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisinin Genel Öğelerini Genel Olarak Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Durumları

Maddeler		Katılmıyorum		Orta d.k.		Katılıyorum		Toplam	
		f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
3. Kısım: Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler									
Maddeler		Katılmıyorum		Orta d.k.		Katılıyorum		Toplam	
		f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır.	Benimseme	62	14,8	85	20,2	273	65	420	100
	Uygulanabilir bulma	62	14,8	85	20,2	273	65	420	100
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır.	Benimseme	19	4,5	44	10,5	357	85	420	100
	Uygulanabilir bulma	34	8,1	67	16	319	76	420	100
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır.	Benimseme	42	10	55	13,1	323	76,9	420	100
	Uygulanabilir bulma	47	11,2	81	19,3	292	69,5	420	100
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır.	Benimseme	7	1,7	16	3,8	397	94,5	420	100
	Uygulanabilir bulma	14	3,3	36	8,6	370	88,1	420	100
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır.	Benimseme	7	1,7	15	3,6	398	94,8	420	100
	Uygulanabilir bulma	15	3,6	37	8,8	378	87,6	420	100
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır.	Benimseme	9	2,1	34	8,1	377	89,8	420	100
	Uygulanabilir bulma	18	4,3	41	9,8	361	86	420	100
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir.	Benimseme	14	3,3	26	6,2	380	90,5	420	100
	Uygulanabilir bulma	19	4,5	39	9,3	362	86,2	420	100
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmelidir.	Benimseme	80	19	96	22,9	244	58,1	420	100
	Uygulanabilir bulma	86	20,5	117	27,9	217	51,7	420	100
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir.	Benimseme	22	5,2	49	11,7	349	83,1	420	100
	Uygulanabilir bulma	33	7,9	66	15,7	321	76,4	420	100
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır.	Benimseme	36	8,6	60	14,3	324	77,1	420	100
	Uygulanabilir bulma	37	8,8	77	18,3	306	72,9	420	100
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır.	Benimseme	47	11,2	88	21	285	67,9	420	100
	Uygulanabilir bulma	51	12,1	101	24	263	63,8	420	100

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisinin Genel Öğelerini Genel Olarak Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Durumları

Maddeler		Katılmıyorum		Orta d.k.		Katılıyorum		Toplam	
		f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır.	Benimseme	37	8,8	70	16,7	313	74,5	420	100
	Uygulanabilir bulma	43	10,2	83	19,8	294	70	420	100
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir.	Benimseme	20	4,8	25	6	375	89,3	420	100
	Uygulanabilir bulma	31	7,4	39	9,3	350	83,3	420	100
40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır.	Benimseme	12	2,9	26	6,2	382	91	420	100
	Uygulanabilir bulma	25	6	43	10,2	352	83,8	420	100
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır.	Benimseme	32	7,6	75	17,9	313	74,5	420	100
	Uygulanabilir bulma	43	10,2	99	23,6	278	66,2	420	100
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır.	Benimseme	49	11,7	74	17,6	297	70,7	420	100
	Uygulanabilir bulma	62	14,8	97	23,1	261	62,1	420	100

Tablo 8'de görülebileceği gibi gerek benimseme gerekse uygulanabilir bulma açısından maddelerin tamamında "Katılıyorum" en çok işaretlenen seçenek durumundadır. Hem benimseme hem de uygulanabilir bulma açısından katılıyorum seçeneğinin en az işaretlendiği madde 34. madde ("*Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmelidir*.") olmuştur. Bu maddeye benimseme açısından katılıyorum diyenler %58.1 iken uygulanabilirlik açısından bu oran %51.7'dir. Diğer tüm maddelerde katılıyorum seçeneğini işaretleyenlerin bu oranların üzerinde olması, maddelerin tamamının katılımcıların çoğunluğu tarafından benimsendiği ve uygulanabilir bulunduğunu göstermektedir.

Ankete verilen yanıtlarda benimseme ve uygulanabilir bulma arasında bir uyumun bulunduğu görülmektedir. Genellikle daha çok benimsenen maddelerin uygulanabilir bulunma oranları da daha yüksektir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin bir öneriyi benimserken bunun uygulanabilirliğini de önemli ölçüde dikkate almaları, uygulanabilirliğine inanmadığı önerileri genellikle benimsememeleri olabilir. Buna karşın ankette yer alan tek bir madde hariç maddelerin tamamında uygulanabilirlik

konusunda katılıyorum seçeneğini işaretleyenlerin oranı benimseme durumuna katılıyorum diyenlerin biraz altındadır. Bu durumun istisnası olan 27. maddede *("Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır.")* hem benimseme hem de uygulanabilir bulma konusunda görüşler birbirine eşit biçimde dağılış göstermektedir. Bu maddede katılıyorum seçeneğini işaretleyenlerin oranı %65 iken katılmıyorum seçeneğini işaretleyenlerin %14.8, orta düzeyde katılım gösterenlerin oranı ise %20.2'dir. Bu genel durum öğretmenlerin önerileri benimsemiş olsalar da bazılarının bunların uygulanabilirliğine ilişkin bir miktar çekimser olmalarıyla açıklanabilir. Özellikle bütçe ve insan kaynağı açısından Bakanlığın kapasitesine yönelik algılar önerileri uygulanabilir bulma açısından öğretmenlerin görüşlerini bir miktar etkileyebilir.

Anket bölümler açısından ele alınacak olursa; *"Genel hizmet içi eğitim yaklaşımı ve Bakanlık merkez teşkilatının temel faaliyetlerine ilişkin öneriler"* başlıklı birinci kısımda; hizmet içi eğitim etkinliklerinin küçük gruplarla, uygulama ağırlıklı, yaşayarak öğrenmeye ve işbirliğine dayalı, nitelik açısından etkin biçimde izlenip geliştirilebilen, elektronik sistemlerle desteklenmiş bir yapı biçiminde yeniden örgütlenmesine yönelik çeşitli öneriler içeren maddelere yer verilmiştir. Bu kısımda benimsenme oranı en düşük olan maddenin %77.1 katılıyorum seçeneği işaretlenmiş olan 15. madde ("*Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir.*") olduğu görülmektedir. Bu maddeye katılmadığını belirtenlerin oranı %7.4 orta düzeyde katıldığını belirtenlerin oranı ise %15.5'tir. Aynı madde uygulanabilir bulunma açısından da %70.5'lik oranıyla katılıyorum seçeneğinin en az işaretlendiği maddedir. Genel olarak, katılıyorum diyenlerin oranının yüksekliğine karşın orta düzeyde katılanların da bir miktar fazla olması, çeşitli sivil toplum örgütlerinin eğitimler sunabilmesi için yürütülecek yetkilendirme süreçlerine yönelik fikir sahibi olunmaması ya da buna tam olarak güvenilememesi olabilir. Bu düşüncenin kaynağı olarak Bakanlık dışından farklı kişiler ve sivil toplum örgütlerince öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlere yönelik genel düşünceler ya da yerel yöneticilerce bu kişi ve örgütlerin belirlenmesi aşamasında zaman zaman ortaya çıkabilen profesyonel olmayan tutumlar olabilir.

Bununla birlikte bu bölümdeki maddelerin tamamında katılıyorum seçeneğinin oranının bu maddenin üzerinde olması bu kısma yönelik genel yaklaşımın ve önerilerin katılımcıların büyük bölümünce benimsendiğini ve uygulanabilir bulunduğunu göstermektedir. Katılımcılarca benimsenme oranı en yüksek olan öneri (%95.5) ise 12. madde ("*Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını*

desteklemelidir.") olmuştur. Bu, aynı zamanda uygulanabilir bulma açısından da katılıyorum seçeneğinin en sık işaretlendiği (%93.8) maddedir. Özellikle iyi uygulamaların paylaşması ve desteklenmesi, bu uygulamaların sayılarının artmasına ve ülke genelinde yaygınlaşmasına katkı sağlayabilecektir. Bu kapsamda yapılacak çalışmalar katılımcılarca büyük ölçüde uygulanabilir ve yararlı görülmektedir.

İl milli eğitim müdürlüklerindeki temel yapılanmaya ilişkin önerilerin yer aldığı ikinci kısımda ise genel olarak il milli eğitim müdürlüklerinin hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanması, düzenlenmesi ve izlenmesi konusunda daha fazla yetki ve sorumluluk sahibi olabilmesine yönelik örgütsel, hukuki ve bütçesel açıdan çeşitli önerilere yer verilmiştir. Bu kısımda yer alan önerilere ilişkin katılımcı görüşleri diğer kısımlara benzer biçimde olumludur. Bu kısımda benimsenme açısından katılıyorum seçeneğinin ez az işaretlendiği madde %76.2 ile 18. madde ("*İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için 'İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü' kurulmalıdır.*") olmuştur. Bu öneriye katılmıyorum diyenlerin oranı %6'dır. Bu madde aynı zamanda %17.9 ile bu kısımda orta düzeyde katılanların oranının en yüksek olduğu madde olarak dikkat çekmektedir. Uygulanabilirlik açısından da benzeri bir durum söz konusudur. Katılımcıların yüksek oranda katılıyorum seçeneğine yönelmesine karşın orta düzeyde katılıyorum seçeneğini işeretleyenlerin de bir miktar fazla olmasının nedeni, il milli eğitim müdürlüklerinin bürokratik yapılanmalarına ilişkin görüşler olabilir. Özellikle önerilen müdürlüğün, var olan şube müdürlüklerine benzer anlayışıyla kurgulandığında bürokrasiyi artırarak etkililiği bir miktar azaltabileceği düşüncesi orta düzeyde katılım oranını artırmış olabilir. Bu çerçevede kurulması önerilen "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü"nün diğer şube müdürlüklerinden farkı bir anlayışa dayanan yapısına ve görevlerine yönelik somut öneriler içeren diğer maddelerde katılımcıların daha büyük bir çoğunluğunun katılıyorum seçeneğine yönelmesi ve orta düzeyde katıldığını belirtenlerin oran olarak azalması bu konudaki çıkarımları destekleyici niteliktedir. Örneğin önerilen müdürlükte çalışacak olanların niteliklerine ilişkin önerileri içeren 19. madde ("*İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır*.") %90'lık oranıyla en fazla benimsenen madde olmuştur. Bu maddeye orta düzeyde katıldığını bildirenler %7.6 iken katılmıyorum seçeneğini işaretleyenlerin oranı yalnızca %2.6'dır. Bu madde aynı zamanda %85 ile uygulanabilirlik açısından katılıyorum seçeneğinin en fazla işaretlendiği üçüncü maddedir. Uygulanabilirlik konusundaki olumlu görüşler açısından ilk sırada olan madde ise %86.4 ile 24. maddedir ("*İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet*

içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir."). Bu maddenin benimsenme oranı da oldukça yüksektir. Katılımcıların %89.8'i bunu benimsediğini belirtmektedir.

İl milli eğitim müdürlüklerinin yapılanması ve bu konuya verdikleri önem yerel düzeydeki eğitimlerin etkililiğini önemli ölçüde belirlemektedir. Ancak örgütsel yapılanma açısından hizmet içi eğitimler uzun yıllar boyunca atama ve özlük gibi pek çok işi aynı anda yürüten insan kaynakları şubesinin içerisinde bir görev olarak gerçekleştirilmiştir. Bu şubelerin işgören yapılanmaları ise geleneksel taşra yapılanması modeline uygun olarak şube müdürü, şef ve memur şeklindedir. Bununla birlikte hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin gereksinimlerine uygun olarak niteliğinin sürekli geliştirilmesi sıradan bir bürokratik iş olmaktan öte bir uzmanlık ve araştırma işi niteliği göstermektedir. Bu nedenle işin doğasına uygun bir yapılanma yerel düzeyde planlanan hizmet içi eğitimlerin niteliğini artırma konusunda önemli ölçüde katkı sağlayabilecektir. Katılımcılarca bu konudaki önerilerin yüksek bir oranda benimsenmiş olmasının bir nedeni de bu anlayış olabilir. Öte yandan önerilen bu yapılanmaya benzer biçimde araştırmanın anket aşamasının sonrasında Bakanlığın da bu konuda çeşitli düzenlemeler yapması ve illerde mesleki gelişim birimleri oluşturması bu sorunun Bakanlık yetkililerince de benzer biçimde değerlendirildiğini ve çözüm için çaba harcandığını göstermektedir. Bu durum önerinin yerindeliğini göstermesi bakımından dikkat çekici niteliktedir.

"*Okullardaki temel yapılanmaya ilişkin öneriler*" başlıklı üçüncü kısımda ise genel olarak hizmet içi eğitim etkinliklerinde okulların yetki ve sorumluluklarının artırıldığı, öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesinden hizmet içi eğitimlerin uygulanmasına kadar tüm süreçlerde okul içinde işbirliğini geliştirme ve sorumluluk almayı destekleyecek anlayışta bir modelin kurgulanmasına yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir. Bu kısım içerisinde yer alan maddelere ilişkin öğretmen görüşleri diğer kısımlardakine benzer biçimde genellikle olumludur. Bu kısım içerisinde benimseme ve uygulanabilir bulma açısından katılıyorum seçeneğinin en az işaretlendiği madde 34. maddedir ("*Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmelidir.").* Bu madde aynı zamanda yalnızca bu kısım değil anket genelinde de %58.1'lik katılıyorum, %19 katılmıyorum ve %22.9 orta düzeyde katılım oranlarıyla en düşük oranda benimsenen ve %51.7'lik katılıyorum, %20.5 katılmıyorum ve %27.9 orta düzeyde katılım oranlarıyla en düşük oranda uygulanabilir bulunan maddedir. Bu, hem benimseme hem de uygulanabilirlik açısından orta düzeyde katılım

oranının da en yüksek olduğu madde olarak da dikkat çekmektedir. Bu madde genel olarak ele alındığında katılıyorum seçeneğini işaretleyenler çoğunlukta olmasına karşın diğer maddelere oranla kısmen düşük bir oranda benimsenmesi ve orta düzeyde katılım oranının bir miktar fazla olmasının başlıca nedeni teftiş sistemi ve müfettişlik mesleğine ilişkin olumsuz yargılar olabilir. Geçmiş deneyimler ışığında müfettişlerin tutum ve davranışlarına yönelik geliştirilmiş olabilecek olumsuz yargılar bu konuda etkili olabilir. Ayrıca son yıllarda denetim sisteminin Bakanlıkça birkaç kez köklü biçimde değiştirilmiş olması nedeniyle bu alandaki politikaların istikrarsız görünümü, illerde müfettiş sayılarının yetersiz oluşu nedeniyle rehberlik, izleme ve denetleme konularında ortaya çıkan aksaklıklar da uygulanabilirlik ve benimseme açısından bu görüşleri biçimlendirmiş olabilir. Bunların yanında hizmet içi eğitim gibi bireylerin ilgi ve gereksinimleri ile içsel güdülenmişliklerinin çok belirleyici olduğu bir konuda müfettişlik gibi dışsal, resmi ve belirli ölçüde yaptırım gücü içeren bir değerlendirme biçiminden duyulan kaygının da bu sonuçları ortaya çıkaran bir diğer neden olabileceği değerlendirilmektedir.

Okullardaki temel yapılanmaya ilişkin en çok benimsenen ise 31. maddedir ("*Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır.*"). Bu konuda katılıyorum seçeneğini işaretleyenler %94.8, orta düzeyde katılanlar %3.6 olumsuz görüşe sahip olanlar ise %1.7'dir. Aynı zamanda bu maddeyi uygulanabilir bulanların oranı ise %87.6'dır. Bu kısım içerisinde uygulanabilirlik açısından en yüksek oranda olumlu görüş bildirilen madde ise %88.1'lik katılıyorum seçeneği oranıyla 30. maddedir ("*Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır.*"). Bu madde benimsenme açısından %94.5'lik katılıyorum seçeneği oranıyla da en çok benimsenen ikinci maddedir. Bu iki madde bir arada ele alındığında; öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin okulun genel bir gereksinimi ve önceliği olarak değerlendirilmesi ve gerçekleştirilecek çalışmaların bu gereksinimlere dayalı olarak belirlenmesi düşüncesinin çok büyük bir oranda olumlu karşılandığı ve bunun gerçekleştirilebilir bir düşünce olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Sonuç olarak anketin tamamına yönelik bulgular dikkate alındığında bunların öğretmenler tarafından çok büyük bir oranda benimsendiği ve uygulanabilir öneriler olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum araştırma kapsamına hizmet içi eğitimler konusunda ortaya konulan genel yaklaşımın ve önerilerin öğretmenlerce de desteklendiğini göstermektedir.

Çeşitli Değişkenler Açısından Katılımcıların Görüşleri

Anketin tamamına yönelik bulgular ele alındığında genel olarak öğretmenlerin önerileri benimseme ve uygulanabilir bulma açısından olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte hizmet içi eğitim modelinin geliştirilmesine temel oluşturacak önerilere yönelik görüşlerin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı konusu da oldukça önemlidir. Türkiye'nin geneli açısından önerilecek bir hizmet içi eğitim modelinin, öğretmenlerin tamamınca benimsenmesi, bu görüşlerin; cinsiyet, kıdem, branş, okul türü ya da bulunulan il gibi çeşitli değişkenler açısından büyük ölçüde farklılaşmaması, bir başka deyişle öğretmenlerin bir bölümü tarafından sınırlılık bir bölümü tarafından da ayrıcalık oluşturmayacak nitelikte olup herkes tarafından kabul görmesi önerilen modelin geçerliği bakımından istenilen bir durumdur. Bu anlayışla araştırma kapsamında; cinsiyet, kıdem, görev (unvan), branş, görev yapılan okul türü ve görev yapılan il değişkenleri açısından katılımcıların görüşleri incelenmiştir.

Bu konuda cinsiyet (Ek 9), kıdem (Ek 10), görev (unvan) (Ek 11), branş (EK 12), görev yapılan okul türü (EK 13) ve görev yapılan il (Ek 14) değişkenleri için maddelerin tamamına yönelik bulguları içeren tablolara eklerde yer verilmekle görüşlerin anlamlı düzeyde farklılaştığı maddelere yönelik tablolara ilgili başlıklar içerisinde yer verilmektedir.

Cinsiyet Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşleri. Cinsiyet değişkeni açısından görüşler değerlendirildiğinde; EK 9'dan anlaşılabileceği gibi maddelerin büyük bölümünde katılımcı görüşlerinin farklılaşmadığı kadınlar ve erkeklerin maddeleri benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinin birbirine yakın olduğı görülmektedir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni açısından anlamlı ve düşük düzeyde bir farklılaşmanın olduğu maddeler de söz konusudur.

Bu kapsamda *"Genel hizmet içi eğitim yaklaşımı ve Bakanlık merkez teşkilatının temel faaliyetlerine ilişkin öneriler"* başlıklı birinci kısımda uygulanabilirliğe yönelik görüşler hiçbir maddede anlamlı düzeyde farklılaşmazken benimsemeye ilişkin görüşler iki maddede farklılaşmaktadır. Bu maddeler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Cinsiyet Değişkenine Göre Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Cinsiyet		Katılmıyorum	Orta d. k	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2	
							χ^2	*p*
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	10	14	193	217	9.066	.011
		%	4.6	6.5	88.9	100		
	Erkek	*f*	25	8	170	203		
		%	12.3	3.9	83.7	100		
	Toplam	*f*	35	22	363	420	(*Cramer V*= .147	
		%	8.3	5.2	86.4	100	*p*: .011)	
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	9	37	171	217	7.239	.027
		%	4.1	17.1	78.8	100		
	Erkek	*f*	22	28	153	203		
		%	10.8	13.8	75.4	100		
	Toplam	*f*	31	65	324	420	(*Cramer V*= .131	
		%	7.4	15.5	77.1	100	*p*: .027)	

Tablo 9'da görülebileceği üzere anketin dördüncü maddesinin ("*Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır."*) benimsenmesine yönelik katılımcı görüşleri anlamlı biçimde ve düşük düzeyde farklılaşmaktadır [χ^2(sd:2) = 9.066 (p<.05)]. Kadınların bu maddeyi benimseme oranlarının biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadınların bu maddeyi daha fazla benimsemeleri çalışma yaşamını kesintiye uğratma düşüncesiyle birlikte özellikle toplumsal cinsiyet rolleri açısından üstlenilmek zorunda kalınan ailevi sorumlulukların kısa süreli eğitimlerle daha az aksayacağı düşüncesi olması olabilir.

Tabloda yer alan bir diğer madde ise 15 inci maddedir. ("*Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir.*") Bu maddeyi benimseme açısından kadınların istatistiksel olarak anlamlı biçimde [χ^2(sd:2) = 7.239 (p<.05)] daha olumlu görüşe sahip oldukları belirtilebilir. Bununla birlikte benimseme açısından bu farklılaşma düşük düzeydedir.

Anketin *"İl milli eğitim müdürlüklerindeki temel yapılanmaya ilişkin öneriler"* başlıklı ikinci kısmına yönelik görüşler dikkate alındığında iki maddenin benimsenme ve

bir maddenin de uygulanabilirliğine yönelik görüşlerin cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı görülmektedir. Bu maddeler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Cinsiyet Değişkenine Göre İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Cinsiyet		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2	
							χ^2	*p*
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	3	40	174	217	16.775	.000
		%	1.4	18.4	80.2	100		
	Erkek	*f*	22	35	146	203		
		%	10.8	17.2	71.9	100		
	Toplam	*f*	25	75	320	420	(*Cramer V*= .200	
		%	6	17.9	76.2	100	*p*: .000)	
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	6	45	166	217	11.692	.003
		%	2.8	20.7	76.5	100		
	Erkek	*f*	21	49	133	203		
		%	10.3	24.1	65.5	100		
	Toplam	*f*	27	94	299	420	(*Cramer V*= .167	
		%	6.4	22.4	71.2	100	*p*: .003)	
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	0	13	204	217	13.054	.001
		%	0	6	94	100		
	Erkek	*f*	10	19	174	203		
		%	4.9	9.4	85.7	100		
	Toplam	*f*	10	32	378	420	(*Cramer V*= .176	
		%	2.4	7.6	90	100	*p*: .001)	

Tablo 10'da görülebileceği üzere 18. madde (*"İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için 'İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü' kurulmalıdır.")* hem benimsenme [χ^2(sd:2) = 16.775 (p<.05)] hem de uygulanabilir bulunma [χ^2(sd:2) = 11.692 (p<.05)] açısından cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bununla birlikte 19. maddede (*"İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır.")* ise benimsenme açısından kadınların erkeklere göre anlamlı derecede daha olumlu [χ^2(sd:2) = 13.054 (p<.05)] görüşe sahip oldukları görülmektedir. Her üç madde için de cinsiyet açısından ortaya çıkan bu farklılaşma düşük düzeydedir. Anketlere verilen cevapların dağılımına bakıldığında her üç maddede de kadınların erkeklere oranla katılıyorum seçeneğini daha fazla, katılmıyorum seçeneğini ise daha az işaretledikleri görülmektedir. Kadınların bu maddelere erkeklere oranla daha fazla olumlu cevap vermeleri özellikle yerel düzeyde gerçekleştirilecek eğitimlere karşı daha olumlu yaklaşımlarından kaynaklanabilir.

Anketin *"Okullardaki temel yapılanmaya ilişkin öneriler"* başlıklı üçüncü ve son kısmında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılığın ortaya çıktığı maddeler Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Cinsiyet Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Cinsiyet		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N:* 420 *Sd:* 2	
							χ^2	*p*
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	7	29	181	217	8.561	.014
		%	3.2	13.4	83.4	100		
	Erkek	*f*	21	26	156	203		
		%	10.3	12.8	76.8	100		
	Toplam	*f*	28	55	337	420	(*Cramer V*= .143	
		%	6.7	13.1	80.2	100	*p*: .014)	
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	7	14	196	217	10.110	.006
		%	3.2	6.5	90.3	100		
	Erkek	*f*	12	30	161	203		
		%	5.9	14.8	79.3	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420	(*Cramer V*= .155	
		%	4.5	10.5	85	100	*p*: .006)	
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	13	27	177	217	7.787	.020
		%	6	12.4	81.6	100		
	Erkek	*f*	21	40	142	203		
		%	10.3	19.7	70	100		
	Toplam	*f*	34	67	319	420	(*Cramer V*= .136	
		%	8.1	16	76	100	*p*: .020)	
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	6	11	200	217	6.116	.045
		%	2.8	5.1	92.2	100		
	Erkek	*f*	3	23	177	203		
		%	1.5	11.3	87.2	100		
	Toplam	*f*	9	34	377	420	(*Cramer V*= .121	
		%	2.1	8.1	89.8	100	*p*: .046)	
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	10	12	195	217	9.144	.010
		%	4.6	5.5	89.9	100		
	Erkek	*f*	8	29	166	203		
		%	3.9	14.3	81.8	100		
	Toplam	*f*	18	41	361	420	(*Cramer V*= .148	
		%	4.3	9.8	86	100	*p*: .010)	

Tablo 11 incelendiğinde 27. maddenin ("*Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır.*") benimsenme açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı [χ^2(sd:2) = 8.561 (p<.05)] ve düşük düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu bölümde 28. maddeye ("*Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim*

planı" hazırlanmalıdır.") verilen yanıtlar ise hem benimsenme [χ^2(sd:2) = 10.110 (p<.05)] hem de uygulanabilirlik [χ^2(sd:2) = 7.787 (p<.05)] açısından farklılaşmaktadır. Bu maddede benimsenme ve uygulanabilir bulma açısından cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan farklılaşma düşük düzeydedir. Hem benimsenme hem de uygulanabilir bulma açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın görüldüğü bir diğer madde 32. maddedir ("*Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır*."). Bu maddede de ortaya çıkan farklılaşma düşük düzeydedir. Bu maddelerin tamamında kadınlar erkeklere göre katılıyorum seçeneğini daha fazla işaretlemişler ve genel olarak önerilere yönelik daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Cinsiyet değişkeni açısından bulgular genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların görüşleri birbirine yakındır. Bununla birlikte farklılığın anlamlı olduğu maddeler ele alındığında, her ne kadar farklılaşma tüm maddeler için düşük düzeyde olsa da, kadınların erkeklere oranla görüşlerinin biraz daha olumlu olduğu belirtilebilir. Bu farklılık özellikle yerel düzeyde hizmet içi eğitimlerin etkililiği ve niteliğinin artırılmasına dönük maddelerde belirginleşmektedir. Bu durumun kaynağının kadınların toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle ev yaşamı konusunda daha fazla sorumluluk yüklenmek zorunda kalmaları ve bu nedenle il dışında merkezi olarak gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim etkinlikleri yerine il içinde ve günlük yaşantının akışını daha az etkileyecek hizmet içi eğitimlere yönelmek zorunda kalmaları olabilir. Bu gerekçeyle kadınların yerel düzeydeki eğitimlerin daha etkin ve verimli biçimde düzenlenmesi konusunda erkeklere göre daha olumlu yaklaşabileceği düşünülmektedir.

Kıdem Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşleri. Kıdem değişkeni açısından katılımcılar 0-15 yıllık kıdeme sahip olanlar ile 16 yıl ve daha üzerinde kıdeme sahip olanlar olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Birincisi, meslekte başlangıç ve orta evrelerini yaşayan öğretmenlerden oluşurken ikincisi ise daha deneyimli öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde (EK 10); maddelerin çok büyük bölümünün kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bakımdan farklı mesleki evrelerde olsalar da öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki önerilere yönelik görüşlerinin benzer olduğu belirtilebilir.

Bununla birlikte bazı maddelerde düşük düzeyde farklılaşma da söz konusudur. Bu maddeler anketin kısımları açısından ele alınacak olursa; "*Genel hizmet içi eğitim yaklaşımı ve Bakanlık merkez teşkilatının temel faaliyetlerine ilişkin öneriler*" başlıklı birinci kısımda benimseme ve uygulanabilirliğe yönelik görüşlerin hiçbir maddede anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Anketin *"İl milli eğitim müdürlüklerindeki temel yapılanmaya ilişkin öneriler"* başlıklı ikinci kısmında ise kıdem değişkenine göre yanıtların anlamlı olarak farklılaştığı maddeler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

Kıdem Değişkenine Göre İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Kıdem		Katılmıyorum	Orta d. k. Katılıyorum		Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2	
							χ^2	*p*
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	7	34	168	209	6.284	.043
		%	3.3	16.3	80.4	100		
	16 ve Üzeri	*f*	18	41	152	211		
		%	8.5	19.4	72	100		
	Toplam	*f*	25	75	320	420	(*Cramer V*= .122 *p*: .043)	
		%	6	17.9	76.2	100		
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	9	39	161	209	7.483	.024
		%	4.3	18.7	77	100		
	16 ve Üzeri	*f*	18	55	138	211	(*Cramer V*= .133 *p*: .024)	
		%	8.5	26.1	65.4	100		
	Toplam	*f*	27	94	299	420		
		%	6.4	22.4	71.2	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	7	37	165	209	6.105	.047
		%	3.3	17.7	78.9	100		
	16 ve Üzeri	*f*	17	26	168	211		
		%	8.1	12.3	79.6	100		
	Toplam	*f*	24	63	333	420	(*Cramer V*= .121 *p*: .047)	
		%	5.7	15	79.3	100		

Tablo 12'de görülebildiği üzere bu kısım içerisinde yer alan 18. maddeye ("*İl milli eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için 'İl hizmet içi eğitim müdürlüğü' kurulmalıdır.*") yönelik görüşler hem benimsenme [χ^2(sd:2) = 6.284 (p<.05)] hem de uygulanabilirlik [χ^2(sd:2) = 7.483 (p<.05)] açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bunun birlikte gerek benimsenme gerekse uygulanabilirlik konusundaki farklılaşma düşük düzeydedir.

Bu kısımda kıdem değişkenine göre görüşlerin anlamlı düzeyde farklılaştığı bir diğer madde ise 23. maddedir ("*İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir.")*. Bu maddenin uygulanabilirliğine ilişkin görüşler kıdem değişkenine göre anlamlı olarak [χ^2(sd:2) = 6.105 (p<.05)] düşük düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu maddelere verilen yanıtlar oransal olarak incelendiğinde 18. madde kapsamında *"*İl hizmet içi eğitim müdürlüğü*"*nün kurulması konusundaki öneriyi 0-15 yıl arasında kıdeme sahip olanların daha çok benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları görülmektedir. Bununla birlikte bu müdürlüğün okulların gelişim planlarını izleme ve değerlendirmesini öneren 23. maddede 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin benimseme açısından küçük bir fark ile daha fazla katılıyorum yanıtı verdikleri görülmektedir. Bu grubun içerisinde katılmıyorum yanıtı verenlerin oranı da 0-15 yıla göre daha fazladır. Buna karşın 0-15 yıl kıdeme sahip olanlardan orta düzeyde katılanların oranı diğer gruba oranla daha yüksektir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeni bir yapılanmaya daha çekimser yaklaştıkları belirtilebilir. Bu durum var olan sistemin değişikliğine karşı biraz daha gelenekçi yaklaşmakla ilgili olabilir.

Anketin *"Okullardaki temel yapılanmaya ilişkin öneriler."* başlıklı üçüncü kısmında ise bir maddede benimseme bir maddede de uygulanabilirlik açısından görüşler farklılaşmaktadır. Buna ilişkin veriler Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13

Kıdem Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Kıdem		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2	
							χ^2	*p*
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/ denetlenmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	40	37	132	209	6.672 (*Cramer V*= .126 *p*: .036)	.036
		%	19.1	17.7	63.2	100		
	16 ve Üzeri	*f*	40	59	112	211		
		%	19	28	53.1	100		
	Toplam	*f*	80	96	244	420		
		%	19	22.9	58.1	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	23	28	158	209	6.705 (*Cramer V*= .126 *p*: .035)	.035
		%	11	13.4	75.6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	10	38	163	211		
		%	4.7	18	77.3	100		
	Toplam	*f*	33	66	321	420		
		%	7.9	15.7	76.4	100		

Tablo 13'te görülebildiği gibi 34. maddenin ("*Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmelidir.*") benimsenmesine ilişkin olarak; 0-15 yıl arasında kıdeme sahip olanlar 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek oranda katılıyorum seçeneği ve daha düşük oranda orta düzeyde katılıyorum seçeneğine yönelmişlerdir. Bu iki grup arasında söz konusu maddede istatistiksel olarak anlamlı [χ^2(sd:2) = 6.672 (p<.05)] ve düşük derecede bir farklılaşma bulunmaktadır. Bu farklılığın nedeni 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin denetim konusunda daha fazla deneyime sahip olması ve buna yönelik bir miktar olumsuz tutum geliştirmesi olabileceği gibi, deneyimleri gereği dışsal denetim yerine özdenetimi daha çok önemsemeleri de olabilir.

Bu kısımda yer alan 35. maddede ("*Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir.*") ise gruplar arasında uygulanabilirlik konusunda anlamlı bir farklılığın [χ^2(sd:2) = 6.705 (p<.05)] oluştuğu görülmektedir. Bu farklılık diğer maddelerde olduğu gibi düşük düzeydedir. Bu maddede 0-15 yıl arasında kıdeme sahip olanlar ile 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olanların katılıyorum seçeneğini işaretleme oranı birbirine yakınken farklılaşmanın katılmıyorum ve orta düzeyde katılıyorum seçeneğini işaretleyenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Buna göre 0-15 yıl arasında kıdeme sahip olanların %11'i bu maddeyi uygulanabilir bulmazken bu oran 16 yıl ve üzerinde %4.7'ye düşmektedir.

Sonuç olarak kıdem değişkeni açısından katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; maddelerin çok büyük bölümünün istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Genel olarak maddelere verilen olumlu görüşler dikkate alındığında her iki grubun da önerileri genellikle benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları değerlendirilmektedir.

Görev Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşleri. Görev değişkeni açısından katılımcılar okul yöneticisi ve öğretmen olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve müdür başyardımcıları okul yöneticisi kategorisi içerisinde yer alırken, herhangi bir yöneticilik görevi olmayan öğretmenler diğer kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kapsamda katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde (EK 11); maddelerin çoğunluğunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemekle birlikte özellikle okullardaki temel yapılanmaya ilişiklin maddelerde diğer değişkenlere oranla görüşlerin daha fazla farklılaştığı belirtilebilir.

Anketin ("*Genel hizmet içi eğitim yaklaşımı ve bakanlık merkez teşkilatının temel faaliyetlerine ilişkin öneriler*") başlıklı birinci kısmında görüşlerin anlamlı olarak farklılaştığı maddedeler Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14

Görev Değişkenine Göre Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Görev		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2	
							χ^2	*p*
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	16	33	226	275	8.546	.014
		%	5.8	12	82.2	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	5	6	134	145		
		%	3.4	4.1	92.4	100		
	Toplam	*f*	21	39	360	420		
		%	5	9.3	85.7	100	(*Cramer V*= .143 *p*: .014)	
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	23	36	216	275	15.386	.000
		%	8.4	13.1	78.5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	2	8	135	145		
		%	1.4	5.5	93.1	100		
	Toplam	*f*	25	44	351	420		
		%	6	10.5	83.6	100	(*Cramer V*= .191 *p*: .000)	
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	33	58	184	275	14.263	.001
		%	12	21.1	66.9	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	8	15	122	145		
		%	5.5	10.3	84.1	100		
	Toplam	*f*	41	73	306	420		
		%	9.8	17.4	72.9	100	(*Cramer V*= .184 *p*: .001)	
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	8	46	221	275	8.065	.018
		%	2.9	16.7	80.4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	2	11	132	145		
		%	1.4	7.6	91	100		
	Toplam	*f*	10	57	353	420		
		%	2.4	13.6	84	100	(*Cramer V*= .139 *p*: .018)	

(Devam ediyor)

Tablo 14 (Devam)

Görev Değişkenine Göre Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Görev		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2	
							χ^2	*p*
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	5	21	249	275	7.470	.024
		%	1.8	7.6	90.5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	4	2	139	145		
		%	2.8	1.4	95.9	100		
	Toplam	*f*	9	23	388	420	(*Cramer V*= .133	
		%	2.1	5.5	92.4	100	*p*: .024)	
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	9	32	234	275	7.928	.019
		%	3.3	11.6	85.1	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	5	5	135	145		
		%	3.4	3.4	93.1	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420	(*Cramer V*= .137	
		%	3.3	8.8	87.9	100	*p*: .019)	
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	6	27	242	275	6.956	.031
		%	2.2	9.8	88	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	3	4	138	145		
		%	2.1	2.8	95.2	100		
	Toplam	*f*	9	31	380	420	(*Cramer V*= .129	
		%	2.1	7.4	90.5	100	*p*: .031)	

Tablo 14'te yer alan maddeler incelendiğinde 2. maddenin ("*Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir.*") benimsenmesine yönelik yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı [χ^2(sd:2) = 8.546 (p<.05)] görülmektedir. Bu farklılaşma düşük düzeydedir. Bu maddeyi her iki grup da çoğunlukla benimsemiş olsalar da okul yöneticilerinin daha yüksek oranda katılıyorum seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Ankette yer alan 5. madde ise ("*Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir*.") hem benimsenme [χ^2(sd:2) = 15.386 (p<.05)] hem de uygulanabilir bulma [χ^2(sd:2) = 14.263 (p<.05)] açısından yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini anlamlı olarak düşük düzeyde farklılaştığı bir madde olmuştur. Bu maddede okul yöneticilerinin öğretmenlere göre daha yüksek oranda olumlu yanıt verdiği görülmektedir.

Bu bölümde yer alan 10. maddenin *("Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi*

için 'Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi' kurmalıdır.") uygulanabilirliğine yönelik olarak da yönetici ve öğretmen görüşleri arasında düşük fakat anlamlı düzeyde [χ^2(sd:2) = 8.065 (p<.05)] bir farklılaşma söz konusudur. Bu maddede de okul yöneticilerinin katılıyorum seçeneğini işaretleme oranı öğretmenler oranla biraz daha yüksektir. Buna ek olarak 13. madde ise ("*Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir*.") hem benimseme [χ^2(sd:2) = 7.470 (p<.05)] hem de uygulanabilir bulma [χ^2(sd:2) = 7.928 (p<.05)] açısından görüşlerin düşük fakat anlamlı düzeyde farklılaştığı bir diğer maddedir. Bu maddede de okul yöneticilerinin öğretmenlere göre daha fazla oranda katılıyorum seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Benimseme durumu açısınından okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı ve düşük düzeyde farklılaştığı bir diğer madde de 14. maddedir ("*Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir.*") [χ^2(sd:2) = 7.928 (p<.05)]. Bu maddede de diğerlerinde olduğu gibi okul yöneticilerinin daha büyük bir oranda katılıyorum seçeneğine yöneldiği görülmektedir.

Bu başlık altında gerek öğretmenler gerekse yöneticilerin görüşleri bütün maddeler için ağırlıklı olarak olumlu olsa da görüş açısından farklılaşmaların ortaya çıktığı maddelerde okul yöneticilerinin öğretmenlere göre belirgin biçimde daha fazla katılıyorum seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Bu durum özellikle sistemin ölçünleştirilmesi, izlenmesi ve denetlenmesi gibi yönetimsel boyutlarına yönelik önerilerin yer aldığı bu kısımda, okul yöneticilerinin yönetme görevlerinin vermiş olduğu duyarlıkla daha fazla olumlu yanıta yönelmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Anketin ("*İl milli eğitim müdürlüklerindeki temel yapılanmaya ilişkin öneriler*") başlıklı ikinci kısmında ise görüşler açısından farklılaşmanın daha az sayıda madde için geçerli olduğu görülmektedir. Söz konusu maddelere yönelik bulgular Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Görev Değişkenine Göre İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Görev		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2	
							χ^2	*p*
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	12	58	205	275	8.325	.016
		%	4.4	21.1	74.5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	13	17	115	145		
		%	9	11.7	79.3	100		
	Toplam	*f*	25	75	320	420	(*Cramer V*= .141	
		%	6	17.9	76.2	100	*p*: .016)	
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	1	20	254	275	14.235	.001
		%	0.4	7.3	92.4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	9	12	124	145		
		%	6.2	8.3	85.5	100		
	Toplam	*f*	10	32	378	420	(*Cramer V*= .184	
		%	2.4	7.6	90	100	*p*: .001)	
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	6	30	239	275	10.142	.006
		%	2.2	10.9	86.9	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	13	14	118	145		
		%	9	9.7	81.4	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420	(*Cramer V*= .155	
		%	4.5	10.5	85	100	*p*: .006)	

Tablo 15'te görülebileceği üzere bu kısımda yer alan 18. madde ("*İl milli eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için 'il hizmet içi eğitim müdürlüğü' kurulmalıdır*.") benimseme [χ^2(sd:2) = 8.325 (p<.05)] , 19. madde ise hem benimsenme [χ^2(sd:2) = 14.235 (p<.05)] hem de uygulanabilir bulma [χ^2(sd:2) = 10.142 (p<.05)] açısından okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde farklılaştığı maddeler olmuştur. Bu kapsamda 18. maddeyi okul yöneticilerinin benimseme oranı daha yüksekken 19. maddede gerek benimseme gerekse uygulanabilirlik açısından öğretmenlerin daha yüksek bir oranda katılıyorum seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Özetle, bu kısımda il milli eğitim müdürlüklerindeki yapılanmaya yönelik olarak yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılaşmanın az sayıda maddede ve düşük düzeyde olduğu, bununla birlikte maddelerin yüksek bir oranda benimsendiği ve uygulanabilir bulunduğu belirtilebilir.

Okullardaki temel yapılanmaya ilişkin önerileri içeren üçüncü kısımda ise diğer bölümlere oranla daha fazla sayıda maddede farklılaşmanın olması dikkat çekmektedir. Bu kapsamda ilgili maddeler Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Görev Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Görev		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2 χ^2	*p*
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/ denetlenmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	57	74	144	275	11.406	.003
		%	20.7	26.9	52.4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	23	22	100	145		
		%	15.9	15.2	69	100		
	Toplam	*f*	80	96	244	420	(*Cramer V*= .165	
		%	19	22.9	58.1	100	*p*: .003)	
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/ denetlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	61	90	124	275	14.580	.001
		%	22.2	32.7	45.1	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	25	27	93	145		
		%	17.2	18.6	64.1	100		
	Toplam	*f*	86	117	217	420	(*Cramer V*= .186	
		%	20.5	27.9	51.7	100	*p*: .001)	
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	19	39	217	275	10.245	.006
		%	6.9	14.2	78.9	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	3	10	132	145		
		%	2.1	6.9	91	100		
	Toplam	*f*	22	49	349	420	(*Cramer V*= .156	
		%	5.2	11.7	83.1	100	*p*: .006)	
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	25	52	198	275	8.761	.013
		%	9.1	18.9	72	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	8	14	123	145		
		%	5.5	9.7	84.8	100		
	Toplam	*f*	33	66	321	420	(*Cramer V*= .144	
		%	7.9	15.7	76.4	100	*p*: .013)	
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	32	43	200	275	11.760	.003
		%	11.6	15.6	72.7	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	4	17	124	145		
		%	2.8	11.7	85.5	100		
	Toplam	*f*	36	60	324	420	(*Cramer V*= .167	
		%	8.6	14.3	77.1	100	*p*: .003)	

(Devam ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Görev Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Görev		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2 χ^2	*p*
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	31	53	191	275	7.135	.028
		%	11.3	19.3	69.5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	24	115	145		
		%	4.1	16.6	79.3	100		
	Toplam	*f*	37	77	306	420	(*Cramer V*= .130	
		%	8.8	18.3	72.9	100	*p*: .028)	
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	34	42	199	275	12.849	.002
		%	12.4	15.3	72.4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	3	28	114	145		
		%	2.1	19.3	78.6	100		
	Toplam	*f*	37	70	313	420	(*Cramer V*= .175	
		%	8.8	16.7	74.5	100	*p*: .002)	
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	37	51	187	275	9.101	.011
		%	13.5	18.5	68	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	32	107	145		
		%	4.1	22.1	73.8	100		
	Toplam	*f*	43	83	294	420	(*Cramer V*= .147	
		%	10.2	19.8	70	100	*p*: .011)	
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	17	20	238	275	6.375	.041
		%	6.2	7.3	86.5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	3	5	137	145		
		%	2.1	3.4	94.5	100		
	Toplam	*f*	20	25	375	420	(*Cramer V*= .123	
		%	4.8	6	89.3	100	*p*: .041)	
41) Okulda aynı zümrede görev yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	27	56	192	275	10.225	.006
		%	9.8	20.4	69.8	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	5	19	121	145		
		%	3.4	13.1	83.4	100		
	Toplam	*f*	32	75	313	420	(*Cramer V*= .156	
		%	7.6	17.9	74.5	100	*p*: .006)	
41) Okulda aynı zümrede görev yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	37	70	168	275	12.377	.002
		%	13.5	25.5	61.1	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	29	110	145		
		%	4.1	20	75.9	100		
	Toplam	*f*	43	99	278	420	(*Cramer V*= .172	
		%	10.2	23.6	66.2	100	*p*: .002)	

(Devam ediyor)

Tablo 16 (Devam)

Görev Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Görev		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2	
							χ^2	p
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	43	56	176	275	19.243	.000
		%	15.6	20.4	64	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	18	121	145		
		%	4.1	12.4	83.4	100		
	Toplam	*f*	49	74	297	420	(*Cramer V*= .214	
		%	11.7	17.6	70.7	100	*p*: .000)	
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	52	71	152	275	17.888	.000
		%	18.9	25.8	55.3	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	10	26	109	145		
		%	6.9	17.9	75.2	100		
	Toplam	*f*	62	97	261	420	(*Cramer V*= .206	
		%	14.8	23.1	62.1	100	*p*: .000)	

Tablo 16'da yer alan maddeler ele alındığında; 34. maddeye ("*Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmelidir*.") yönelik görüşlerin benimseme [χ^2(sd:2) = 11.406 (p<.05)] ve uygulanabilirlik [χ^2(sd:2) = 14.580 (p<.05)], 35. maddeye ("*Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir.*") yönelik görüşlerin benimseme [χ^2(sd:2) = 10.245 (p<.05)] ve uygulanabilirlik [χ^2(sd:2) = 8.761 (p<.05)], 36. maddeye ("*Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır*.") yönelik görüşlerin benimseme [χ^2(sd:2) = 11.760 (p<.05)] ve uygulanabilirlik [χ^2(sd:2) = 7.135 (p<.05)], 38. maddeye ("*Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır*.") yönelik görüşlerin ise diğerlerinde olduğu gibi hem benimseme [χ^2(sd:2) = 12.849 (p<.05)] hem de uygulanabilirlik [χ^2(sd:2) = 9.101 (p<.05)] açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte 39. maddeye ("*Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir*.") yönelik görüşlerin yalnızca benimseme [χ^2(sd:2) = 6.375 (p<.05)], 41. maddeye ("*Okulda aynı zümrede görev yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır*.") yönelik görüşlerin hem benimseme [χ^2(sd:2) = 10.225 (p<.05)] hem de uygulanabilirlik [χ^2(sd:2) = 12.377 (p<.05)], 42. maddeye ("*Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları*

doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır.") yönelik görüşlerin ise yine hem benimseme [χ^2(sd:2) = 19.243 (p<.05)] hem de uygulanabilirlik [χ^2(sd:2) = 17.888 (p<.05)] açısından farklılaştığı görülmektedir. Tablo 16'da yer aldığı üzere farklılaşmanın büyüklüğünü belirleyebilmek amacıyla her bir madde için ayrı olarak hesaplanan Cramer *V* değerleri dikkate alındığında bu farklılaşmaların tüm maddeler için düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin en çok farklılaştığı bölüm okuldaki yapılanmaya yönelik önerileri içeren bu bölüm olmuştur. Maddeler özet olarak içerik açısından değerlendirildiğinde temelde okul müdürlerinin mesleki gelişim konusunda önderlik yeterliklerinin geliştirilmesi ile yetki ve sorumluluklarının artırılması, zümrelerin ve öğretmenlerin mesleki gelişim planı hazırlaması ve okullarda bu süreçlerin müfettiş ya da uzmanlarca izlenmesine yönelik öneriler yer almaktadır. Bu bağlamda önerilerin okul içerisindeki yönetimsel yapıyı ve işleyişi etkileyecek nitelikte olduğu, bu bakımdan yönetim görev ve sorumluluğuna sahip olanlar ile diğer öğretmenler arasında anlayış açısından farklılıkların ortaya çıkmasının doğal olduğu değerlendirilmektedir. Bu kısım altında verilen yanıtların tamamında okul müdürlerinin öğretmenlere göre daha yüksek oranda katılıyorum seçeneğine yönelmelerinin bu etkinin sonucunda gerçekleşmiş olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak okul yöneticisi ve öğretmenlerin, başta okuldaki yapılanmaya yönelik maddeler olmak üzere, bazı maddelerde görüş açısından farklılaşmalarına karşın bu farklılaşmanın tüm maddelerde düşük düzeyde olması, ayrıca her bir madde ve grup açısından benimsenme ve uygulanabilir bulma oranlarının diğer seçeneklerden fazla olması, bu önerilerin öğretmenler tarafından genel anlamda olumlu karşılandığını ve uygulanabilir olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Branş Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşleri. Branş değişkeni açısından "*Genel hizmet içi eğitim yaklaşımı ve Bakanlık merkez teşkilatının temel faaliyetlerine ilişkin öneriler*" başlıklı birinci kısımda farklılaşmanın görüldüğü maddeler Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Branş Değişkenine Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Branş		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 6 χ^2	*P*
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	16	109	129	15.603	.016
		%	3.1	12.4	84.5	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	20	18	108	146		
		%	13.7	12.3	74	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	11	55	70		
		%	5.7	15.7	78.6	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	4	5	66	75		
		%	5.3	6.7	88	100		
	Toplam	*f*	32	50	338	420	(*Cramer V*=.136	
		%	7.6	11.9	80.5	100	*p:* .016)	
	Farklılaşan Kategoriler	Okul Ön./Sınıf - Dil ve Sos.(*p*=.017; *U*=8302; *Z*=-2.381) Dil ve Sos.- Mes./Öz.Eğt.Reh. (*p*=.015; *U*=4693; *Z*=-2.434)						
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	13	111	129	13.331	.038
		%	3.9	10.1	86	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	15	19	112	146		
		%	10.3	13	76.7	100		
	Fen/Matematik	*f*	8	5	57	70		
		%	11.4	7.1	81.4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	7	16	52	75		
		%	9.3	21.3	69.3	100		
	Toplam	*f*	35	53	332	420	(*Cramer V*=.126	
		%	8.3	12.6	79	100	*p*:.038)	
	Farklılaşan Kategoriler	Okul Ön./Sınıf - Dil ve Sos.(*p*=.038; *U*=8488; *Z*=-2.070) Okul Ön./Sınıf - Mes/Öz.Eğt.Reh. (*p*=.004; *U*=4023; *Z*=-2.870)						
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	3	4	122	129	14.136	.028
		%	2.3	3.1	94.6	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	18	7	121	146		
		%	12.3	4.8	82.9	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	6	59	70		
		%	7.1	8.6	84.3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	9	5	61	75		
		%	12	6.7	81.3	100		
	Toplam	*f*	35	22	363	420	(*Cramer V*=.130	
		%	8.3	5.2	86.4	100	*p*: .028)	
	Farklılaşan Kategoriler	Okul Ön./Sınıf - Dil ve Sos.(*p*=.002; *U*=8290; *Z*=-3.078) Okul Ön./Sınıf - Fen/Matematik (*p*=.016; *U*=4049; *Z*=-2.413) Okul Ön./Sınıf - Mes/Öz.Eğt.Reh. (*p*=.002; *U*=4186; *Z*=-3.038)						

(Devam ediyor)

Tablo 17 (Devam)

Branş Değişkenine Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Branş		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 6	
							χ^2	***P***
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	3	8	118	129	13.216	.040
		%	2.3	6.2	91.5	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	16	15	115	146		
		%	11	10.3	78.8	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	5	60	70		
		%	7.1	7.1	85.7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	10	8	57	75		
		%	13.3	10.7	76	100		
	Toplam	*f*	34	36	350	420	(*Cramer V*=.125	
		%	8.1	8.6	83.3	100	*P*: .040)	
	Farklılaşan Kategoriler	Okul Ön./Sınıf - Dil ve Sos.(*p*=.003; *U*=8179; *Z*=-3.009) Okul Ön./Sınıf - Mes/Öz.Eğt.Reh. (*p*=.002; *U*=4061; *Z*=-3.149)						

Tablo 17 incelendiğinde 1. maddede ("*Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir*.") uygulanabilir bulma açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu [χ^2(sd:6) = 15.603 (p<.05)], gruplar açısından bu farklılaşma ele alındığında ise dil ve sosyal alan öğretmenliklerinin okul öncesi ve sınıf öğretmenlikleri ile meslek/özel eğitim ve rehberlik alanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Dil ve sosyal alanlarda olan öğretmenler her ne kadar %74 gibi yüksek bir oranla maddeyi uygulanabilir bulsalar da diğer gruplara göre kısmen daha düşüktür.

Tablo 17'de yer alan 3. maddede ("*Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir*.") ise benimseme açısından anlamlı düzeyde [χ^2(sd:6) = 13.331 (p<.05)] farklılaşma söz konusudur. Bu maddede okul öncesi ve sınıf öğretmenliklerinin dil ve sosyal alanlar ile meslek/özel eğitim ve rehberlik alanlarına göre benimseme oranlarının daha yüksek olduğu ve bu nedenle anlamlı düzeyde diğerlerinden farklılaştığı görülmektedir. 4. maddede ("*Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır*.") ise hem benimseme [χ^2(sd:6) = 14.136 (p<.05)] hem de uygulanabilir bulma [χ^2(sd:6) = 13.216 (p<.05)] açısından anlamlı düzeyde farklılaşma

bulunmaktadır. Bu kapsamda okul öncesi ve sınıf öğretmenliği grubunun diğer gruplara göre belirgin biçimde daha yüksek bir oranda maddeyi benimsediği bu nedenle diğer gruplardan anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği grubu bu maddeyi uygulanabilir bulma açısından ise dil ve sosyal alan öğretmenlikleri ve meslek./özel eğitim ve rehberlik alanlarından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu maddelerde okul öncesi ve sınır öğretmenliklerinin görüşler açısından olumlu yönde farklılaşması, bu öğretmenlerin diğer branşlara göre çoğunlukla haftanın her günü eğitim öğretim saatleri içerisinde okulda bulunmak durumunda kalmaları ve öğretmenlerin okuldan bir süreliğine uzaklaştığında öğrenciler için bunun telafisinin daha güç olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Anketin "*İl milli eğitim müdürlüklerindeki temel yapılanmaya ilişkin öneriler*" başlıklı ikinci kısmına yönelik olarak görüşlerin anlamlı düzeyde farklılaştığı maddeler ise Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18

Branş Değişkenine Göre İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Branş		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 6 χ^2	*p*
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	7	14	108	129	18.739	.005
		%	5.4	10.9	83.7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	8	23	115	146		
		%	5.5	15.8	78.8	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	24	42	70		
		%	5.7	34.3	60	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	6	14	55	75		
		%	8	18.7	73.3	100		
	Toplam	*f*	25	75	320	420	(*Cramer V*=.149	
		%	6	17.9	76.2	100	*p*: .005)	
	Farklılaşan Kategoriler	Okul Ön./Sınıf - Fen/Matematik (*p*=.000; *U*=3500; *Z*=-3.482) Dil ve Sos. - Fen/Matematik (*p*=.007; *U*=4201; *Z*=-2.717)						
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	8	20	101	129	12.966	.044
		%	6.2	15.5	78.3	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	9	33	104	146		
		%	6.2	22.6	71.2	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	26	40	70		
		%	5.7	37.1	57.1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	6	15	54	75		
		%	8	20	72	100		
	Toplam	*f*	27	94	299	420	(*Cramer V*=.124	
		%	6.4	22.4	71.2	100	*p*: .044)	
	Farklılaşan Kategoriler	Okul Ön./Sınıf - Fen/Matematik (*p*=.004; *U*=3624; *Z*=-2.890)						

(Devam ediyor)

Tablo 18 (Devam)

Branş Değişkenine Göre İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Branş		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 6	
							χ^2	*p*
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	13	111	129	13.844	.031
		%	3.9	10.1	86	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	8	19	119	146		
		%	5.5	13	81.5	100		
	Fen/Matematik	*f*	6	14	50	70		
		%	8.6	20	71.4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	11	9	55	75		
		%	14.7	12	73.3	100		
	Toplam	*f*	30	55	335	420	(*Cramer V*=.128	
		%	7.1	13.1	79.8	100	*p*: .031)	
	Farklılaşan Kategoriler	Okul Ön./Sınıf - Fen/Matematik (*p*=.012; *U*=3851; *Z*=-2.503) Okul Ön./Sınıf - Mes/Öz.Eğt.Reh. (*p*=.016; *U*=4173; *Z*=-2.410)						

Tablo 18'de yer alan 18. maddede ("*İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü*" kurulmalıdır.") hem benimseme [χ^2(sd:6) = 18.739 (p<.05)] hem de uygulanabilirlik [χ^2(sd:6) = 12.966 (p<.05)] açısından görüşler anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Maddenin benimsenme durumu gruplar açısından ele alındığında; fen matematik grubunun %60 benimseme oranıyla daha yüksek benimseme düzeyine sahip olan okul öncesi ve sınıf öğretmenliği ile dil ve sosyal alanlar gruplarından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Uygulanabilir bulma açısından ise okul öncesi ve sınıf öğretmenliği ile fen matematik grubu birbirinden anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Uygulanabilirlik açısından anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu bir diğer madde 20. maddedir ("*İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir*.") [χ^2(sd:6) = 13.844 (p<.05)]. Bu maddede de okul öncesi ve sınıf öğretmenliği alanının fen matematik ve meslek/özel eğitim ve rehberlik alanlarından olumlu görüşlerin sıklığı açısından anlamlı biçimde ayrıldığı görülmektedir. Bu maddelerde sınıf öğretmenlerinin daha olumlu görüş bildirmeleri, çalışma düzenlerinin aksamamasına katkı sağlayacak biçimde merkezi eğitimlerdense yerel düzeydeki eğitimlerin artırılmasına yönelik duyarlılıkları olabilir.

Anketin "*Okullardaki temel yapılanmaya ilişkin öneriler*" başlıklı üçüncü kısmında ise branş değişkeni açısından tek bir maddede anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu maddeye ilişkin bulgular Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

Branş Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Branş		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 6	
							χ^2	*P*
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	1	4	124	129	15.278	.011
		%	0.8	3.1	96.1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	5	10	131	146		
		%	3.4	6.8	89.7	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	2	65	70		
		%	4.3	2.9	92.9	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	5	10	60	75		
		%	6.7	13.3	80	100		
	Toplam	*f*	14	26	380	420	(*Cramer V*=.139	
		%	3.3	6.2	90.5	100	*p:* .013)	
	Farklılaşan Kategoriler	Okul Ön./Sınıf - Dil ve Sos.(*p*=.040; *U*=8809; *Z*=-2.051) Okul Ön./Sınıf - Mes/Öz.Eğt.Reh. (*p*=.000; *U*=4052; *Z*=-3.745) Dil ve Sos.- Mes./Öz.Eğt.Reh. (*p*=.047; *U*=4942; *Z*=-1.990) Fen/Matematik - Mes./Öz.Eğt.Reh. (*p*=.030; *U*=2297; *Z*=-2.164)						

Tablo 19'da görülebildiği gibi 33. maddenin benimsenmesine ilişkin ("*Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir*.") branşlar açısından anlamlı düzeyde [χ^2(sd:6) = 15.278 (p<.05)] farklılaşma bulunmaktadır. Bu maddede farklılaşma gruplar açısından ele alınacak olursa %80 gibi yüksek kabul edilecek bir benimseme oranına sahip olmasına karşın meslek/özel eğitim ve rehberlik alanı yine de diğer tüm grupların maddeyi benimseme oranlarından düşük olması nedeniyle farklılaşmıştır. Ayrıca okul öncesi ve sınıf öğretmenliği alanı da son derece yüksek benimseme oranıyla dil ve sosyal alanlardan farklılaşmaktadır. Bu maddede meslek/özel eğitim ve rehberlik alanında benimseme oranının diğerlerinin gerisinde kalması özellikle bu alanlarda hizmet içi eğitimlerin bir bölümünün okul içerisinde yapılmasının güçlüğü ve bu nedenle okul hizmet içi eğitim planının okul dışındaki etkinlikleri de kapsaması gerektiği görüşü ile ilişkili olabilir.

Sonuç olarak diğer değişkenler açısından olduğu gibi branş değişkeni açısından da farklılaşmaların tamamının düşük düzeyde gerçekleştiği ve maddelerin tamamında tüm gruplar açısından en çok işaretlenen seçeneğin katılıyorum seçeneği olduğu dikkate alındığında önerilerin genel olarak benimsendiği belirtilebilir. Bununla birlikte yerel düzeyde eğitimlere ağırlık verilmesinin ve bu eğitimlerin öğretmenlerin görevlerini aksatmayacak biçimde kısa süreli olarak yapılmasının, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği gibi çalışma düzeni açısından sürekliliğin gerektiği branşlarda çok yüksek

düzeyde benimsendiği görülmüştür. Bu durum önerilecek model için değerli bir bulgu olarak dikkat çekmektedir.

Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşleri. Katılımcıların görev yapmış oldukları okul türüne göre görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymanın amaçlandığı bu bölümde farklı okul türleri; "ilköğretim", "Anadolu/fen,/sosyal,/proje Lisesi" ve "mesleki ve özel eğitim" olarak üç kategori altında değerlendirmeye alınmıştır. Bu kapsamda verilen yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde maddelerin çoğunluğunda okul türü değişkenine göre farklılaşmanın olmadığı görülmektedir (EK 13). Bununla birlikte "*Genel hizmet içi eğitim yaklaşımı ve bakanlık merkez teşkilatının temel faaliyetlerine ilişkin öneriler*" başlıklı birinci kısımda farklılaşmanın ortaya çıktığı maddelere ilişkin bulgular Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20

Okul Türü Değişkenine Göre Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Okul Türü		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4	
							χ^2	*p*
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	14	27	206	247		
		%	5.7	10.9	83.4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	6	9	61	76	12.871	.012
		%	7.9	11.8	80.3	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	15	17	65	97		
		%	15.5	17.5	67	100		
	Toplam	*f*	35	53	332	420	(*Cramer V*=.124	
		%	8.3	12.6	79	100	*p*: .012)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.001; *U*=9932; *Z*=-3.459) And, Fen, Sos...- Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.048; *U*=3181; *Z*=-1.980)						
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	17	35	195	247		
		%	6.9	14.2	78.9	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	5	12	59	76	10.325	.035
		%	6.6	15.8	77.6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	15	20	62	97		
		%	15.5	20.6	63.9	100		
	Toplam	*f*	37	67	316	420	(*Cramer V*=.111	
		%	8.8	16	75.2	100	*p*: .035)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.003; *U*=10086; *Z*=-3.000) And, Fen, Sos...- Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.039; *U*=3140; *Z*=-2.069)						

(Devam ediyor)

Tablo 20 (Devam)

Okul Türü Değişkenine Göre Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Okul Türü		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4 χ^2	*p*
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	10	9	228	247		
		%	4	3.6	92.3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	10	6	60	76	18.841	.001
		%	13.2	7.9	78.9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	15	7	75	97		
		%	15.5	7.2	77.3	100		
	Toplam	*f*	35	22	363	420	(*Cramer V*=.150	
		%	8.3	5.2	86.4	100	*p*: .001)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - And, Fen, Sos... (*p*=.001; *U*=8117; *Z*=-3.305) İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.000; *U*=10151; *Z*=-3.917)						
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	12	17	218	247		
		%	4.9	6.9	88.3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	9	8	59	76	11.693	.020
		%	11.8	10.5	77.6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	13	11	73	97		
		%	13.4	11.3	75.3	100		
	Toplam	*f*	34	36	350	420	(*Cramer V*=.118	
		%	8.1	8.6	83.3	100	*p*: .020)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - And, Fen, Sos... (*p*=.018; *U*=8360; *Z*=-2.374) İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.002; *U*=10377; *Z*=-3.076)						
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	10	21	216	247		
		%	4	8.5	87.4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	8	67	76	10.144	.033
		%	1.3	10.5	88.2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	9	15	73	97		
		%	9.3	15.5	75.3	100		
	Toplam	*f*	20	44	356	420	(*Cramer V*=.114	
		%	4.8	10.5	84.8	100	*p*: .028)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.005; *U*=10499; *Z*=-2.800) And, Fen, Sos...- Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.024; *U*=3182; *Z*=-2.255)						
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	9	32	206	247		
		%	3.6	13	83.4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	4	9	63	76	13.152	.011
		%	5.3	11.8	82.9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	10	22	65	97		
		%	10.3	22.7	67	100		
	Toplam	*f*	23	63	334	420	(*Cramer V*=.125	
		%	5.5	15	79.5	100	*p*: .011)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.001; *U*=9955; *Z*=-3.426) And, Fen, Sos...- Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.019; *U*=3099; *Z*=-2.338)						

(Devam ediyor)

Tablo 20 (Devam)

Okul Türü Değişkenine Göre Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Okul Türü		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4 χ^2	*p*
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	3	27	217	247		
		%	1.2	10.9	87.9	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	13	62	76	10.585	.023
		%	1.3	17.1	81.6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	6	17	74	97		
		%	6.2	17.5	76.3	100		
	Toplam	*f*	10	57	353	420	(*Cramer V*=.119	
		%	2.4	13.6	84	100	*p*: .018)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.006; *U*=10538; *Z*=-2.771)						
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	10	34	203	247		
		%	4	13.8	82.2	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	4	9	63	76	12.071	.017
		%	5.3	11.8	82.9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	11	21	65	97		
		%	11.3	21.6	67	100		
	Toplam	*f*	25	64	331	420	(*Cramer V*=.120	
		%	6	15.2	78.8	100	*p*: .017)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.002; *U*=10079; *Z*=-3.166) And, Fen, Sos...- Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.018; *U*=3093; *Z*=-2.363)						
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	5	11	231	247		
		%	2	4.5	93.5	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	2	12	62	76	10.577	.022
		%	2.6	15.8	81.6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	2	8	87	97		
		%	2.1	8.2	89.7	100		
	Toplam	*f*	9	31	380	420	(*Cramer V*=.116	
		%	2.1	7.4	90.5	100	*p*: .024)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - And, Fen, Sos... (*p*=.002; *U*=8284; *Z*=-3.076)						
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	5	23	219	247		
		%	2	9.3	88.7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	7	13	56	76	14.909	.004
		%	9.2	17.1	73.7	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	6	16	75	97		
		%	6.2	16.5	77.3	100		
	Toplam	*f*	18	52	350	420	(*Cramer V*=.133	
		%	4.3	12.4	83.3	100	*p*: .005)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - And, Fen, Sos... (*p*=.001; *U*=7932; *Z*=-3.307) İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.006; *U*=10591; *Z*=-2.734)						

Tablo 20'de görüldüğü üzere 3. madde ("*Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir*.") bu kısımda okul türleri arasında benimseme [χ^2(sd:4) = 12.871 (p<.05)] ve uygulanabilirlik [χ^2(sd:4) = 10.325 (p<.05)] açısından anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu bir maddedir. Gerek benimseme gerekse uygulanabilirlik açısından mesleki ve özel eğitim okullarında katılıyorum seçeneğine yönelenlerin oranı diğerlerine göre biraz daha düşüktür. Bu durumun nedeni mesleki ve özel eğitim alanlarında bazı özel gelişim gereksinimlerinin kimi zaman yerel kaynaklarla karşılanamayacağının düşünülmesi olabilir. Tablo 20'de yer alan bir diğer madde olan 4. maddede de ("*Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır*.") benimseme [χ^2(sd:4) = 18.841 (p<.05)] ve uygulanabilirlik [χ^2(sd:4) = 11.693 (p<.05)] açısından okul türleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir. Her iki açıdan da ilköğretim okullarının diğer okullardan olumlu anlamda farklılaştığı görülmektedir. Bu durumun nedeni branş değişkeninde de açıklandığı üzere bu okul türünde ağırlıklı olan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerin görevlerinde sürekliliğin gerekmesi ve özellikle il dışında ya da uzun süreli eğitimlere katılmanın eğitim öğretimde aksamalara neden olması olabilir.

Bu bölümde yer alan 6. madde de ("*Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır.*") hem benimsenme [χ^2(sd:4) = 10.144 (p<.05)] hem de uygulanabilirlik [χ^2(sd:4) = 13.152 (p<.05)] açısından anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmaktadır. Her iki açıdan da mesleki ve özel eğitim okullarının diğer okullardan farklılaştığı, bu okullarda benimseme ve uygulanabilir bulma oranlarının diğerlerine göre biraz daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni özel eğitim ve rehberlik alanında gelişim gereksinimi hissedilen pek çok konunun profesyonel nitelikte ve belirli ölçütler çerçevesinde eğitimlere konu olması gereği olabilir.

Bu bölümdeki 10. maddede ("*Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır*.") ise yalnızca uygulanabilir bulma açısından görüşlerde anlamlı düzeyde [χ^2(sd:4) = 10.585 (p<.05)] farklılaşma bulunmaktadır. Bu kapsamda farklılaşan gruplar ilköğretim okulları ile mesleki ve özel

eğitim okullarıdır. Uygulanabilir bulma açısından anlamlı düzeyde farklılaşmanın görüldüğü bir diğer madde ise 11. maddedir ("*Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan 'Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu' Kurmalıdır*.") [χ^2(sd:4) = 12.071 (p<.05)]. Bu madde kapsamında da mesleki ve özel eğitim okullarının diğer okul türlerinden farklılaştığı görülmektedir.

Bu kısımda gerek benimseme [χ^2(sd:4) = 10.577 (p<.05)] gerekse uygulanabilir bulma [χ^2(sd:4) = 14.909 (p<.05)] açısından görüşlerin anlamlı düzeyde farklılaştığı son madde 14. maddedir ("*Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir*."). Benimseme açısından ilköğretim okullarının Anadolu/fen,/sosyal,/proje liselerinden; uygulama açısından ise diğer okul türlerinin tamamından olumlu yönde farklılaştığı görülmektedir.

Anketin "*İl milli eğitim müdürlüklerindeki temel yapılanmaya ilişkin öneriler*" başlıklı ikinci kısmında anlamlı düzeyde farklılaşmanın görüldüğü maddeler Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21

Okul Türü Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Okul Türü		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4	
							χ^2	*p*
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	4	17	226	247	10.472	.025
		%	1.6	6.9	91.5	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	4	11	61	76		
		%	5.3	14.5	80.3	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	6	9	82	97		
		%	6.2	9.3	84.5	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420	(*Cramer V*=.110	
		%	3.3	8.8	87.9	100	*p*: .037)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - And, Fen, Sos... (*p*=.006; *U*=8319; *Z*=-2.745)						
		İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.049; *U*=11112; *Z*=-1.968)						

(Devam ediyor)

Tablo 21 (Devam)

Okul Türü Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Okul Türü		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4 χ^2	*p*
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	7	36	204	247	15.567	.004
		%	2.8	14.6	82.6	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	7	14	55	76		
		%	9.2	18.4	72.4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	13	16	68	97		
		%	13.4	16.5	70.1	100		
	Toplam	*f*	27	66	327	420	(*Cramer V*=.136	
		%	6.4	15.7	77.9	100	*p*: .004)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - And, Fen, Sos... (*p*=.036; *U*=8349; *Z*=-2.100) İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.004; *U*=10305; *Z*=-2.847)						
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	9	38	200	247	13.604	.009
		%	3.6	15.4	81	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	9	20	47	76		
		%	11.8	26.3	61.8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	7	17	73	97		
		%	7.2	17.5	75.3	100		
	Toplam	*f*	25	75	320	420	(*Cramer V*=.127	
		%	6	17.9	76.2	100	*p*: .009)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - And, Fen, Sos... (*p*=.000; *U*=7509; *Z*=-3.564)						
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	7	16	224	247	11.219	.020
		%	2.8	6.5	90.7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	10	63	76		
		%	3.9	13.2	82.9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	10	8	79	97		
		%	10.3	8.2	81.4	100		
	Toplam	*f*	20	34	366	420	(*Cramer V*=.121	
		%	4.8	8.1	87.1	100	*p*: .015)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.013; *U*=10820; *Z*=-2.485)						
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	10	26	211	247	14.812	.005
		%	4	10.5	85.4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	7	14	55	76		
		%	9.2	18.4	72.4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	13	15	69	97		
		%	13.4	15.5	71.1	100		
	Toplam	*f*	30	55	335	420	(*Cramer V*=.133	
		%	7.1	13.1	79.8	100	*p*: .005:)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - And, Fen, Sos... (*p*=.008; *U*=8139; *Z*=-2.641) İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.001; *U*=10173; *Z*=-3.213)						

(Devam ediyor)

Tablo 21 (Devam)

Okul Türü Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Okul Türü		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4	
							χ^2	*p*
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	9	36	202	247	12.846	.012
		%	3.6	14.6	81.8	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	9	64	76		
		%	3.9	11.8	84.2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	12	18	67	97		
		%	12.4	18.6	69.1	100		
	Toplam	*f*	24	63	333	420	(*Cramer V*=.124	
		%	5.7	15	79.3	100	*p*: .012)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.006; *U*=10322; *Z*=-2.776)						
		And, Fen, Sos...- Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.017; *U*=3101; *Z*=-2.388)						

Tablo 21'de yer alan ilk madde olan 17. maddede ("*İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır."*) benimseme [χ^2(sd:4) = 10.472 (p<.05)] ve uygulanabilirlik [χ^2(sd:4) = 15.567 (p<.05)] açısından katılımcıların görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Her iki açıdan da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin daha yüksek oranda olumlu yanıtlara sahip olduğu ve diğer okul türlerinden farklılaştığı görülmektedir. Bu bölümde yer alan 18. maddede ise ("*İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için 'İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü' kurulmalıdır.*") benimseme açısından anlamlı düzeyde [χ^2(sd:4) = 13.604 (p<.05)] farklılaşma olup, ilköğretim okulları Anadolu/fen,/sosyal,/proje liseleri grubuyla farklılaşmaktadır.

Bu kısımda yer alan 20. maddede ("*İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir*.") ise hem benimseme [χ2(sd:4) = 11.219 (p<.05)] hem de uygulanabilir bulma açısından anlamlı düzeyde [χ2(sd:4) = 14.812 (p<.05)] farklılaşma bulunmaktadır. Bununla birlikte benimseme açısından ilköğretim okullarıyla mesleki ve özel eğitim okullarının, uygulanabilir bulma açısından ise ilköğretim okullarıyla diğer tüm okul türlerinin farklılaştığı ve genel olarak olumlu görüşlerin ilköğretim okullarında diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 21'de yer alan son madde olan 23. maddede ("*İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir*.") ise görüşlerin uygulanabilir bulma açısından anlamlı düzeyde [χ^2(sd:4) = 12.846 (p<.05)] farklılaştığı görülmektedir. Bu maddede mesleki ve özel

eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin diğerlerine oranla daha düşük bir oranda katılıyorum seçeneğini işaretlemelerinden kaynaklı olarak diğer okullarla farklılaştığı görülmektedir.

Özetle bu kısımda genel olarak ilköğretim okullarının olumlu görüşler açısından bazı maddelerde diğer okul türlerinden farklılaştığı görülmektedir. Bu durumun nedeninin daha önce de açıklanan gerekçelerle merkezi eğitimlerin yanı sıra yerel düzeyde eğitimlerin nitelik ve niceliğinin artırılmasına karşı göstermiş oldukları duyarlılık olabilir. Bazı maddeler açısından mesleki ve özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel anlamda yüksek kabul edilebilecek oranlarda olmasına karşın diğer okullardan daha düşük düzeyde katılıyorum seçeneğine yönelmesinin ise alanlarına ilişkin hizmet içi eğitim konularının niteliğinden kaynaklı olabileceği değerlendirilmektedir.

Anketin "*Okullardaki temel yapılanmaya ilişkin öneriler*" başlıklı üçüncü kısmında görüşlerin anlamlı düzeyde farklılaştığı maddeler ise Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22

Okul Türü Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Okul Türü		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4	
							χ^2	*p*
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	9	12	226	247	12.701	.009
		%	3.6	4.9	91.5	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	9	64	76		
		%	3.9	11.8	84.2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	3	16	78	97		
		%	3.1	16.5	80.4	100		
	Toplam	*f*	15	37	368	420	(*Cramer V*=.124	
		%	3.6	8.8	87.6	100	*p*: .012)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.006; *U*=10705; *Z*=-2.760)						
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	5	18	224	247	9.006	.045
		%	2	7.3	90.7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	2	73	76		
		%	1.3	2.6	96.1	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	3	14	80	97		
		%	3.1	14.4	82.5	100		
	Toplam	*f*	9	34	377	420	(*Cramer V*=.106	
		%	2.1	8.1	89.8	100	*p*: .052*)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.034; *U*=11003; *Z*=-2.115) And, Fen, Sos...- Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.006; *U*=3189; *Z*=-2.739)						

(Devam ediyor)

Tablo 22 (Devam)

Okul Türü Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Okul Türü		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4 χ^2	*p*
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	8	21	218	247	9.439	.044
		%	3.2	8.5	88.3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	7	68	76		
		%	1.3	9.2	89.5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	9	13	75	97		
		%	9.3	13.4	77.3	100		
	Toplam	*f*	18	41	361	420	(*Cramer V*=.113	
		%	4.3	9.8	86	100	*p*: .030)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.008; *U*=10626; *Z*=-2.641) And, Fen, Sos...- Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.028; *U*=3213; *Z*=-2.197)						
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	18	27	202	247	11.464	.022
		%	7.3	10.9	81.8	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	8	10	58	76		
		%	10.5	13.2	76.3	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	10	23	64	97		
		%	10.3	23.7	66	100		
	Toplam	*f*	36	60	324	420	(*Cramer V*=.117	
		%	8.6	14.3	77.1	100	*p*: .022)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.003; *U*=10158; *Z*=-3.002)						
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	17	37	193	247	12.266	.015
		%	6.9	15	78.1	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	8	13	55	76		
		%	10.5	17.1	72.4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	12	27	58	97		
		%	12.4	27.8	59.8	100		
	Toplam	*f*	37	77	306	420	(*Cramer V*=.121	
		%	8.8	18.3	72.9	100	*p*: .015)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.001; *U*=9789; *Z*=-3.394)						
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	22	54	171	247	13.855	.008
		%	8.9	21.9	69.2	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	8	8	60	76		
		%	10.5	10.5	78.9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	17	26	54	97		
		%	17.5	26.8	55.7	100		
	Toplam	*f*	47	88	285	420	(*Cramer V*=.128	
		%	11.2	21	67.9	100	*p*: .008)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.010; *U*=10182; *Z*=-2.577) And, Fen, Sos...- Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.003; *U*=2864; *Z*=-2.998)						

(Devam ediyor)

Tablo 22 (Devam)

Okul Türü Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	Okul Türü		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4	
							χ^2	*p*
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	22	57	168	247	15.922	.003
		%	8.9	23.1	68	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	11	12	53	76		
		%	14.5	15.8	69.7	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	18	32	47	97		
		%	18.6	33	48.5	100		
	Toplam	*f*	51	101	268	420	(*Cramer V*=.138	
		%	12.1	24	63.8	100	*p*: .003)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.000; *U*=9475; *Z*=-3.515) And, Fen, Sos...- Mes. ve Öz. Eğt. (*p*=.013; *U*=2969; *Z*=-2.472)						
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	28	55	164	247	10.034	.040
		%	11.3	22.3	66.4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	18	21	37	76		
		%	23.7	27.6	48.7	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	16	21	60	97		
		%	16.5	21.6	61.9	100		
	Toplam	*f*	62	97	261	420	(*Cramer V*=.109	
		%	14.8	23.1	62.1	100	*p*: .040)	
	Farklılaşan Kategoriler	İlköğretim - And, Fen, Sos... (*p*=.002; *U*=7522; *Z*=-3.036)						

*Cramer V için p>.05 olduğundan sonuç anlamlı kabul edilmemekte, ilgili maddede ilişkinin gücü yorum dışında bırakılmaktadır.

Tablo 22'de yer alan 31. maddede ("*Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır*") katılımcı görüşleri uygulanabilirlik konusunda anlamlı düzeyde [χ^2(sd:4) = 12.701 (p<.05)] farklılaşmaktadır. Bu kapsamda ilköğretim okullarında katılıyorum seçeneğini işaretleyenlerin oranının yüksek olması nedeniyle mesleki ve özel eğitim okullarından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu kısımda yer alan 32. maddede ("*Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır.")* ise hem benimseme [χ^2(sd:4) = 9.006 (p<.05)] hem de uygulanabilir bulma [χ^2(sd:4) = 9.439 (p<.05)] açısından anlamlı düzeyde farklılaşma görülmektedir. Her iki açıdan da mesleki ve özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri yüksek oranda olumlu olsa da, diğerlerine göre biraz daha düşük oranda olduğundan diğer okul türlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Ankette yer alan 36. maddede (*"Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve*

sorumlulukları artırılmalıdır.") benimseme [χ^2(sd:4) = 11.464 (p<.05)] ve uygulanabilir bulma [χ^2(sd:4) = 12.266 (p<.05)] açısından görüşler anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Her iki açıdan da farklılaşan grupların ilköğretim okullarıyla mesleki ve özel eğitim okulları olduğu görülmekte, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinde olumlu yönde bir farklılaşma söz konusu olmaktadır. Bu bölümde yer alan 37. maddede de ("*Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır*.") buna benzer biçimde hem benimseme [χ^2(sd:4) = 13.855 (p<.05)] hem de uygulanabilirlik [χ^2(sd:4) = 15.922 (p<.05)] açısında görüşler anlamlı düzeyde farklılaşmakta, mesleki ve özel eğitim okulları diğer okul türlerinden benimseme ve uygulanabilir bulma oranlarının biraz daha düşük olması nedeniyle farklılaşmaktadır. Bu kısımda yer alan son madde olan 42. maddede ("*Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır*.") ise uygulanabilir bulma açısından görüşler anlamlı düzeyde [χ^2(sd:4) = 10.034 (p<.05)] farklılaşmaktadır. Bu maddede farklılaşan grupların ilköğretim okullarıyla Anadolu/fen,/sosyal,/proje liseleri olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak okul türü değişkeni açısından tüm maddelerde tüm gruplar açısından en çok işaretlenen seçeneğin katılıyorum olması ve okul türleri açısından oraya çıkan farklılıkların tümünün düşük düzeyde olması nedeniyle önerilerin genel olarak benimsendiği ve uygulanabilir bulunduğu çıkarımı yapılabilir. Bununla birlikte mesleki ve özel eğitim okullarının diğer okul türlerine oranla bazı maddelerde olumsuz yönde farklılaşması, bu alanlara ilişkin mesleki gelişim süreçlerinin bir miktar farklılık arz ettiği bu bakımdan önerilecek modelde bu sonuçların dikkate alınmasının önemli olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak ilköğretim okullarının bazı maddelerde olumlu yönde farklılaşması, okul ve il düzeyinde hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesinin özellikle bu okullarda görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere etkin biçimde katılmasına katkı sağlayabilecek bir öneri olduğuna işaret etmektedir.

Görev Yapılan İl Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşleri. Görev yapılan il değişkeni kapsamında kategoriler, "Araştırmanın evreni, örneklem ve çalışma grubu" başlığı altında ayrıntılı olarak belirtildiği üzere, Kalkınma Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen "İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE-2011)" dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu kapsamda iller; sınırlı

düzeyde gelişmiş, orta düzeyli ve gelişmiş iller şeklinde üç gruba ayrılmış, katılımcı görüşleri ise buna uygun olacak biçimde sınıflandırılmıştır.

Görev yapılan il değişkeni açısından katılımcıların görüşleri ele alındığında; az sayıda maddede istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmalar görülmüştür (EK 14). Bu maddeler anketin kısımları açısından ele alındığında *"Genel hizmet içi eğitim yaklaşımı ve bakanlık merkez teşkilatının temel faaliyetlerine ilişkin öneriler"* başlıklı birinci kısımda görev yapılan il değişkenine göre maddelerin büyük bölümünde farklılaşma görülmemekle birlikte farklılaşmanın olduğu maddeler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

İl Değişkenine Göre Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	İller		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorun	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4 χ^2	*p*
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	11	47	61	12.601	.013
		%	4.9	18	77	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	10	21	187	218		
		%	4.6	9.6	85.8	100		
	Gelişmiş İller	*f*	10	31	100	141		
		%	7.1	22	70.9	100		
	Toplam	*f*	23	63	334	420	(*Cramer V*=	
		%	5.5	15	79.5	100	.122, *p*: .013)	
	Farklılaşan Kategoriler	Orta Düzeyli - Gelişmiş İller (*p*=.001; *U*=13135; *Z*=-3.337)						
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	10	11	40	61	9.907	.042
		%	16.4	18	65.6	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	24	15	179	218		
		%	11	6.9	82.1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	19	18	104	141		
		%	13.5	12.8	73.8	100		
	Toplam	*f*	53	44	323	420	(*Cramer V*=	
		%	12.6	10.5	76.9	100	.109, *p*: .042)	
	Farklılaşan Kategoriler	Sınırlı Gelişmiş - Orta Düzeyli (*p*=.009; *U*=5606; *Z*=-2.611)						
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	0	4	57	61	16.102	.001
		%	0	6.6	93.4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	2	1	215	218		
		%	0.9	0.5	98.6	100		
	Gelişmiş İller	*f*	1	11	129	141		
		%	0.7	7.8	91.5	100		
	Toplam	*f*	3	16	401	420	(*Cramer V*=	
		%	0.7	3.8	95.5	100	.132, *p*: .006)	
	Farklılaşan Kategoriler	Sınırlı Gelişmiş - Orta Düzeyli (*p*=.024; *U*=6308; *Z*=-2.256) Orta Düzeyli - Gelişmiş iller (*p*=.001; *U*=4283; *Z*=-3.263)						

(Devam ediyor)

Tablo 23 (Devam)

İl Değişkenine Göre Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	İller		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorun	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4	
							χ^2	*p*
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	5	55	61	9.605	.030
		%	1.6	8.2	90.2	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	3	4	211	218		
		%	1.4	1.8	96.8	100		
	Gelişmiş İller	*f*	2	11	128	141		
		%	1.4	7.8	90.8	100		
	Toplam	*f*	6	20	394	420	(*Cramer V*= .101,	
		%	1.4	4.8	93.8	100	*p*: .071*)	
	Farklılaşan Kategoriler	Sınırlı Gelişmiş - Orta Düzeyli (*p*=.032; *U*=6.214; *Z*=-2.139)						
		Orta Düzeyli - Gelişmiş İller (*p*=.017; *U*=14458; *Z*=-2.387)						

*Cramer V için p>.05 olduğundan sonuç anlamlı kabul edilmemekte ilgili maddede ilişkinin gücü yorum dışında bırakılmaktadır.

Tablo 23'te görülebileceği 6. maddede ("*Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır.*") uygulanabilir bulma açısından anlamlı düzeyde [χ^2(sd:4) = 12.601 (p<.05)] ve bir farklılaşmanın ortaya çıktığı görülmüş, ardından yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda bu maddede birbirinden anlamlı olarak farklılaşan grupların orta düzeyli iller ile gelişmiş iller olduğu görülmektedir. Buna göre orta düzeyli illerde görev yapan öğretmenlerin birlikte öğrenme anlayışıyla yapılacak grup çalışmalarının Bakanlıkça tanınması konusunda daha olumlu görüşe sahip oldukları, gelişmiş illerde görev yapanların ise konuya daha çekimser yaklaştıkları belirtilebilir. Bu durumun nedeni gelişmiş illerde görev yapan öğretmenlerin bir bölümünün, özellikle çoğunluğu büyük şehirler olan gelişmiş illerde öğretmen sayılarının çok fazla olması dolayısıyla bu tür çalışmaların Bakanlıkça etkin biçimde izlenmesinin ve tanınmasının güç olacağı düşüncesine sahip olmaları olabilir.

Bu bölümde yer alan 7. maddede *("Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır.")* uygulanabilirlik açısından görüşlerin il değişkenine göre farklılaştığı [χ^2(sd:4) = 9.907 (p<.05)], bu farklılığın düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu farklılık sınırlı gelişmiş iller ile orta düzeyli iller arasında anlamlı düzeyde gerçekleşmektedir. Yanıtların seçenekler arasında dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimlerin kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmasını orta düzeyli illerde görev yapan öğretmenler belirgin biçimde daha uygulanabilir bulmaktadır.

Bu durumun nedeni; sınırlı gelişmiş illerdeki öğretmenlerin bir bölümünün diğer illere göre hizmet içi eğitimlere daha zor ulaştıklarını düşünmeleri ve bunun kariyer açısından kendileri açısından diğer gruplara oranla bir sınırlılık ortaya çıkaracağı bu nedenle de uygulamasının olanaklı olmayabileceğine inanmaları olabilir.

Bu bölümdeki bir diğer madde olan 12. maddede ("*Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir*.") ise hem benimseme [χ^2(sd:4) = 16.102 (p<.05)] hem de uygulanabilir bulma [χ^2(sd:4) = 9.605 (p<.05)] açısından grupların görüşlerinin anlamlı ve düşük düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu kapsamda her iki açıdan da farklılaşma sınırlı gelişmiş iller ile orta düzeyli iller arasında ve orta düzeyli iller ile gelişmiş iller arasında ortaya çıkmaktadır. Bu fark; orta düzeyli illerde görev yapan öğretmenlerin hem benimseme ham de uygulanabilirlik açısından diğerlerine oranla daha fazla katılıyorum seçeneğini işaretlemelerinden kaynaklanmaktadır. Genel olarak tüm gruplar açısından yüksek düzeyde kabul görmüş olsa da orta düzeyli illerde bu oranın biraz daha yüksek olmasının nedeni, bu illerde iyi örneklerin paylaşımının diğer gruplara oranla daha kolay olarak görülmesi olabilir. Özellikle il içerisindeki olumlu örneklerin paylaşımı açısından büyük şehirlerde öğretmen ve okul sayısının fazlalığı bunların izlenmesini ve paylaşımını güçleştirebilir. Sınırlı gelişmiş illerde ise bu konuda etkin bir yapının oluşturulması önünde kaynaklar açısından sıkıntılar görülüyor olabilir.

Anketin *"İl milli eğitim müdürlüklerindeki temel yapılanmaya ilişkin öneriler"* başlıklı ikinci kısmında ise yalnızca tek bir maddede hem benimseme hem de uygulanabilirlik açısından görev yapılan il değişkenine göre farklılaşmanın ortaya çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin veriler Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24

İl Değişkenine Göre İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	İller		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4	
							χ^2	*p*
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	1	58	61	11.378	.018
		%	3.3	1.6	95.1	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	15	11	192	218		
		%	6.9	5	88.1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	6	18	117	141		
		%	4.3	12.8	83	100		
	Toplam	*f*	23	30	367	420	(*Cramer V*= .123, *p*: .013)	
		%	5.5	7.1	87.4	100		
	Farklılaşan Kategoriler	Sınırlı Gelişmiş - Gelişmiş İller (*p*=.025; *U*=3795; *Z*=-2.244)						
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	4	56	61	9.717	.045
		%	1.6	6.6	91.8	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	15	15	188	218		
		%	6.9	6.9	86.2	100		
	Gelişmiş İller	*f*	9	21	111	141		
		%	6.4	14.9	78.7	100		
	Toplam	*f*	25	40	355	420	(*Cramer V*= .108, *p*: .045)	
		%	6	9.5	84.5	100		
	Farklılaşan Kategoriler	Sınırlı Gelişmiş - Gelişmiş İller (*p*=.023; *U*=3730; *Z*=-2.271)						

Tablo 24'te görülebileceği üzere 21. madde ("*İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır.*"*)* bu kısım içerisinde hem benimse [χ^2(sd:4) = 11.378 (p<.05)] hem de uygulanabilirlik [χ^2(sd:4) = 9.717 (p<.05)] açısından gruplar arası görüşlerin anlamlı düzeyde farklılaştığı tek maddedir. Gerek benimseme gerekse uygulanabilirlik açısından farklılaşma sınırlı gelişmiş iller ile gelişmiş iller arasında ortaya çıkmaktadır. Sınırlı gelişmiş illerde bu maddenin benimsenme %95.1 gibi çok yüksek bir oran iken iken gelişmiş illerde bu oran %83 olarak görülmektedir. Uygulanabilirlik açısından ise sınırlı gelişmiş illerde katılıyorum seçeneğini işaretleyenlerin oranı %91.8 iken gelişmiş illerde 78.7'dir. Bu sonuçların, sınırlı düzeyde gelişmiş illerde görev yapan öğretmenlerin bölgesel koşullar çerçevesinde çok çeşitli gelişim gereksinimlerinin ortaya çıkabileceği, bunun ise Bakanlık merkezi yerine özellikle yerel düzeyde belirlenmesinin daha gerçekçi ve etkili sonuçlar üretebileceğine yönelik inançlardan kaynaklı olabileceği değerlendirilmektedir.

Anketin "*Okullardaki temel yapılanmaya ilişkin öneriler*" başlıklı üçüncü kısmında ise görüşlerin farklılaştığı maddeler Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

İl Değişkenine Göre Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler Kısmında Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler

Maddeler	İller		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4 χ^2	*p*
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	4	16	41	61	21.146	.000
		%	6.6	26.2	67.2	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	18	32	168	218		
		%	8.3	14.7	77.1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	6	7	128	141		
		%	4.3	5	90.8	100		
	Toplam	*f*	28	55	337	420	(*Cramer V*= .159,	
		%	6.7	13.1	80.2	100	*p*: .000)	
	Farklılaşan Kategoriler	Sınırlı Gelişmiş - Gelişmiş İller (*p*=.000; *U*=3321; *Z*=-3.997) Orta Düzeyli - Gelişmiş iller (*p*=.001; *U*=13294; *Z*=-3.265)						
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	15	19	27	61	17.196	.002
		%	24.6	31.1	44.3	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	32	45	141	218		
		%	14.7	20.6	64.7	100		
	Gelişmiş İller	*f*	15	21	105	141		
		%	10.6	14.9	74.5	100		
	Toplam	*f*	62	85	273	420	(*Cramer V*= .143,	
		%	14.8	20.2	65	100	*p*: .002)	
	Farklılaşan Kategoriler	Sınırlı Gelişmiş - Orta Düzeyli (*p*=.004; *U*=5258; *Z*=-2.855) Sınırlı Gelişmiş - Gelişmiş İller (*p*=.000; *U*=2986; *Z*=-4.088)						
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	4	10	47	61	11.641	.015
		%	6.6	16.4	77	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	6	11	201	218		
		%	2.8	5	92.2	100		
	Gelişmiş İller	*f*	4	15	122	141		
		%	2.8	10.6	86.5	100		
	Toplam	*f*	14	36	370	420	(*Cramer V*= .118,	
		%	3.3	8.6	88.1	100	*p*:.019)	
	Farklılaşan Kategoriler	Sınırlı Gelişmiş - Orta Düzeyli (*p*=.001; *U*=5649; *Z*=-3.291)						
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	5	9	47	61	13.868	.008
		%	8.2	14.8	77	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	5	11	202	218		
		%	2.3	5	92.7	100		
	Gelişmiş İller	*f*	5	17	119	141		
		%	3.5	12.1	84.4	100		
	Toplam	*f*	15	37	368	420	(*Cramer V*=.128	
		%	3.6	8.8	87.6	100	*p*: .008)	
	Farklılaşan Kategoriler	Sınırlı Gelişmiş - Orta Düzeyli (*p*=.000; *U*=5606; *Z*=-3.485) Orta Düzeyli - Gelişmiş iller (*p*=.014; *U*=14114; *Z*=-2.450)						

Tablo 25'te görülebileceği üzere, 27. madde ("*Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır*.") benimseme [χ^2(sd:4) = 21.146 (p<.05)] ve uygulanabilirlik [χ^2(sd:4) = 17.196 (p<.05)] açısından il kategorisine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Benimseme açısından farklılaşma; sınırlı gelişmiş iller ve gelişmiş iller ile orta düzeyli iller ve gelişmiş iller arasında ortaya çıkmaktadır. Sonuçlar dikkate alındığında gelişmiş illerde bu maddeye katılıyorum yanıtı verenlerin oranının belirgin biçimde daha yüksek olması dikkat çekmektedir. Diğer illerde, çoğunluğun katılıyorum seçeneğine yönelmiş olmasına karşın, orta düzeyde katılanların oranının bir miktar yüksek olması çevresel olanakların sınırlı olması nedeniyle okullara sağlanan bütçeyle yeterli nitelikte ve sayıda hizmet içi eğitim gerçekleştirilemeyeceğine yönelik inanç olabilir. Bu maddenin uygulanabilirliği açısından ise sınırlı gelişmiş illerin belirgin biçimde daha düşük oranda katılıyorum seçeneğine yöneldiği görülmektedir. Bu durumun nedeni; bölgesel olarak kaynak yetersizliğinin daha fazla hissedildiği, okullar arasında ortaya çıkan olanak farklılığının daha çok gözlemlendiği bu illerde, öğretmenlerin bir bölümünün yalnızca hizmet içi eğitime özel bir bütçenin ayrılmasının olanaklı olmadığını düşünmeleri olabilir.

Bu kısımda yer alan 30. maddede ("*Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır*.") de uygulanabilirlik açısından görüşlerin anlamlı [χ^2(sd:4) = 11.641 (p<.05)] ve düşük düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu kapsamda sınırlı gelişmiş iller ile orta düzeyli iller açısından bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Yanıtların dağılımı incelendiğinde orta düzeyli illerde katılıyorum seçeneğini işaretleyenlerin belirgin biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Uygulanabilirlik açısından il düzeyine göre görüşlerin anlamlı ve düşük düzeyde farklılaştığı bir diğer madde ise 31. maddedir ("*Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır*.") [χ^2(sd:4) = 13.868 (p<.05)]. Bu madde kapsamında sınırlı gelişmiş iller ile orta düzeyli iller arasında ve orta düzeyli iller ile gelişmiş iller arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmaktadır. Yanıtların oransal olarak dağılımı incelendiğinde orta düzeyli iller de bu maddenin uygulanabilirliğine ilişkin olumlu görüşe sahip olanların oranı belirgin biçimde diğer illerden daha yüksektir.

Sonuç olarak anketin üç bölümünde de önerilere yönelik görüşlerin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Ayrıca görüşlerin farklılaştığı maddelerin azınlıkta olduğu

belirtilebilir. Özellikle il milli eğitim müdürlüklerinin yeniden yapılandırılasına yönelik kısımda tek bir maddede ortaya çıkan sınırlı düzeydeki farklılaşma hariç maddelerin hiç birisinde iller açısından bir farklılaşma olmaması, önerinin bölgeler ya da iller açısından özel bir sınırlılık ya da ayrıcalık ortaya çıkarmadığına yönelik düşünceyi destekleyecek bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte okul düzeyinde ortaya konulan önerilerin bir bölümünde sınırlı gelişmiş illerde görev yapan öğretmenlerin biraz daha çekimser olduğu, bu durumun bölgeler ve okullar arası olanak farklılıklarından kaynaklanmakta olabileceği değerlendirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığında Görevli Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yapılan alanyazın incelemesi çerçevesinde geliştirilen hizmet içi eğitim model önerisini betimleyen görsel, Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisine Yönelik Genel Yapılanma

Şekil 1'de de görülebileceği üzere önerilen hizmet içi eğitim modeli; planlama, uygulama, izleme değerlendirme ve iyileştirme basamaklarından oluşan sürekli gelişim anlayışına dayalı ve odağında okulun bulunduğu genel bir yapılanma anlayışıyla biçimlendirilmiştir. Bu kapsamda geliştirilen hizmet içi eğitim modeli önerisi şöyledir:

Genel Felsefe

Önerilen hizmet içi eğitim modelinin felsefesini oluşturan genel yaklaşım şöyledir:

1. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin günlük çalışmalarının sürekli ve doğal bir parçasıdır. Bu anlayışla yalnızca sıkı planlanmış ve çoğunlukla iş dışında sunulan kurs ve seminerler değil, amaçlı ve planlanmış, bireysel veya grupla yapılan, okul içi ya da okul dışı tüm mesleki gelişim ve öğrenme çalışmalarını kapsar.
2. Hizmet içi eğitim öğretmenin yalnızca bireysel bir tercihi değil, tüm eğitim sisteminin genel amacı olan öğrencilere daha yüksek nitelikli bir eğitim sunulabilmesi amacıyla öğrencilere, meslektaşlarına ve Bakanlığa karşı bir sorumluluğudur. Bu bakımdan gönüllü olabildiği gibi zorunlu çalışmaları da içerir.
3. Hizmet içi eğitim öğretmenin bireysel bir mücadelesi değil eğitimde niteliğin artırılabilmesi için odağında okulun olduğu ortak bir gelişim ve öğrenme çabasının değerli bir parçasıdır. Bu kapsamda bireysel gelişim süreçlerinin yanında çoğunlukla işbirliğine dayalı, birlikte sorumluluğun üstlenildiği gelişim ve mesleki öğrenme süreçlerini içerir.
4. Hizmet içi eğitim sürekli değişen koşullara uyum, yenilenme ve daha iyisine ulaşma çabasıdır. Bu nedenle mesleğe başlangıçtan emekliliğe kadar devam eden ve çalışma yaşamı boyunca hiç bitmeyen bir süreçtir.
5. Hizmet içi eğitimde öğrenme ve gelişmenin verdiği doyumun yanında öğrenciye yönelik öğretimin niteliğinin gelişimi esastır. Bu nedenle hizmet içi eğitimler öğretim sürecine ilişkin somut çıktılarda iyileşme sağlayacak biçimde; gereksinim temelli, çoğunlukla uygulamayla bütünleşmiş olarak işbaşında, öğretmenin etkin olacağı küçük gruplarla ve yoğun etkileşimli olarak tasarlanır. Bu anlayış çerçevesinde öncelikle öğretmenin işini

sürdürdüğü yer olan okulda planlanır. Burada gereksinimin karşılanamadığı durumlarda sırasıyla ilçede, ilde ve Bakanlık düzeyinde gerçekleştirilir. Ayrıca hizmet içi eğitimin öğretmenin sunduğu eğitimin niteliğini ne ölçüde etkilediği etkin biçimde izlenir.

6. Hizmet içi eğitim modeli her kademede sürekli gelişim anlayışına dayalı olarak; planlama, uygulama, izleme değerlendirme ve iyileştirme adımlarını içerecek biçimde işletilir.

Örgütsel Yapılanma ile Görev ve Sorumluluklar.

Bu bölümde önerilen model çerçevesinde Bakanlık merkez örgütü, il milli eğitim müdürlükleri ve okullardaki temel yapılanma ile görev ve sorumluluklara yer verilmiştir.

Bakanlık Merkez Örgütü. Bakanlık merkez örgütü temel yapılanma biçimini korumakla birlikte Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün sorumluluğunda;

1. Dünyadaki gelişmeler ve ülke önceliklerini dikkate alarak genel felsefe ve politikaları belirler.
2. Merkezi olarak hizmet içi eğitimler konusunda genel hedefleri belirler, il milli eğitim müdürlüklerinin hizmet içi eğitimler konusunda orta ve uzun vadeli planları ile yıllık programlarını genel hedeflere uygunluk ve etkililik açısından izler, gerektiğinde uzman desteği sağlar ve denetler. Geçmiş yıllarda planlanmış çalışmaların başarı durumlarını değerlendirir. Başarısızlık durumunda illere özgü ek önlemler geliştirir.
3. Hizmet içi eğitimlerin öğretmene en yakın yerde, gereken nitelikte ve çeşitlilikte sunulabilmesi için yerel düzeyde kapasite geliştirmeye odaklanır. Ülke genelinde farklı bölgelerde ortaya çıkan eşitsizlikleri dikkate alarak okullar ve bölgeler arasındaki farkı azaltacak çalışmalar gerçekleştirir.
4. Öğretmenler için hizmet içi eğitim konusunda yerel düzeyde örgütsel kapasiteyi geliştirmek amacıyla; il ve okullara hizmet içi eğitim bütçesi aktarır. Nitelikli insan kaynağı sayısını artırabilmek için illerde, ilçelerde ve okullarda mesleki gelişim konusunda önder ya da eğitici olabilecek öğretmenler ve yöneticiler yetiştirmeyi amaçlayan merkezi eğitimler verir. Eğitici eğitimleri

sonrasında bu kişileri etkin biçimde izler, ancak yeterlikleri somut biçimde ortaya konulanları eğitici olarak değerlendirir.

5. Her ilde kurulacak il hizmet içi eğitim müdürlüklerinde çalışacak il himzet içi eğitim uzmanları ve diğer işgörenlerin niteliklerini belirler, bunların istihdamı, yetiştirilmesi ve sürekli olarak gelişimine ilişkin gerekli önlemleri alır. Bu müdürlüklerce sunulacak raporları dikkate alarak illere özgü destek politikaları geliştirir ve uygular.
6. Örgütsel kapasite gelişimine katkı sağlamak amacıyla; etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimler ile öğretmenlere uzaktan rehberlik ya da uzman desteği sunmaya olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" kurar. Bu altyapı aracılığıyla öğretmenlere ulusal/uluslarası zengin eğitim içerikleri sunar. Ayrıca bu sistem aracılığıyla gereksinimleri ölçüsünde her öğretmene mesleki gelişim konusunda izleme, bireysel danışma ve destek hizmeti sunulmasına yönelik önlemler alır.
7. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim olanaklarını artırmak ve yerel düzeyde örgütsel kapasite gelişimine katkı sağlamak amacıyla üniversiteler ve sivil toplum örgütleri ile diğer örgütlerle genel işbirlikleri geliştirir. Hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirecek önlemler alır.
8. Öğretmenlere sunulacak her türlü hizmet içi eğitim için genel nitelik ölçütlerini belirler, eğitimlerin bu ölçütlere uygun biçimde sürdürülmesini sağlamak üzere etkin bir izleme ve değerlendirme süreci işletir.
9. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin niteliğininin sürekli geliştirilmesine katkı sağlamak üzere Bakanlık dışından hizmet içi eğitim sağlayıcılarına yönelik ölçütler geliştirir, bu konuda saydam ve nesnel bir tanıma/yekilendirme yapısı kurar. Öğretmenlere yönelik olarak yalnızca yetkilendirilmiş örgütlerin belirlenen ölçütlere uygun hizmet içi eğitimleri ve destek programları sunmasını sağlar.
10. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nesnel ve doğru biçimde belirlenmesi için etkin bir işbaşarımı sistemine ek olarak güçlü bir okul değerlendirme yapısı oluşturur. Çoklu veri kaynağına dayalı, iş başarımı ve okul değerlendirme süreciyle bütünleşmiş olan gereksinim belirleme çalışmalarının merkezi olarak da izlenebilmesi ve gerekli önlemlerin alınabilmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi"ni kurar ve işletir.

11. Yenilikçi ve iyi uygulamaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını destekler. Bu konuda yeni uygulamalara yönelik pilot çalışmalar gerçekleştirir ya da illerde gerçekleştirilecek çalışmaları gözlemler, iyi örneklerin ülke çapında paylaşılmasını sağlar.
12. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmasını özendirecek uygulamalar gerçekleştirir. Bununla birlikte hizmet içi eğitim yapılanmasının bütüncül olarak tüm öğretmenler açısından saydam, güvenilir ve adil olmasını ve bu sistemin işbaşarımı, ücret, kariyer basamaklarında yükselme, atama ve yer değiştirme gibi yapılarla bütünleştirilmesini sağlar.
13. İl ve ilçe milli eğitim müdürlüğü ile okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik olarak düzenlenen mesleki gelişim çalışmalarını da temel bir ölçüt olarak kullanır. Bu konuda tüm yöneticilerin duyarlık kazanmasını ve yeterliklerinin gelişimini sağlayacak ek önlemler alır.
14. Tüm sistemin genel amaçlar çerçevesinde işlemesi için rehberlik ve denetim çalışmaları gerçekleştirir.

İl Müdürlükleri. İl milli eğitim müdürlüklerinde yapılanma şöyledir:

1. İl milli eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulur ve her ile hizmet içi eğitim bütçesi ayrılır.
2. İl hizmet içi eğitim müdürlüğü; ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumludur. Bununla birlikte öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesinde, okulların gelişim planlarının oluşturulmasında, bunların uygulamasının izlemesi ve değerlendirmesinde, hizmet içi eğitim etkinliklerinin niteliğinin ve etkililiğinin değerlendirilmesinde etkin biçimde görev alır. Okullara hizmet içi eğitim konusunda öncelikli olarak destek sağlayan birim olan İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü aynı zamanda, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütür, örnek ve pilot uygulamalar gerçekleştirir, iyi örneklerin il çapında yaygınlaştırılmasını sağlar. Gerçekleştirdiği çalışmalarla ilgili merkez örgütüne yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunar.
3. İl milli eğitim müdürlükleri, il hizmet içi eğitim müdürlükleri eşgüdümünde gerçekleştirilen gereksinim belirleme çalışmaları çerçevesinde, bir yıllık

planların yanı sıra üç yıllık hizmet içi eğitim planı da hazırlar. Buna uygun olarak üniversiteler, sendikalar, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler gibi ilgili örgütlerle işbirliği geliştirir. İl müdürlükleri, plan doğrultusunda yıllık program hazırlar ve buna göre il düzeyinde hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenler. İl müdürlükleri bu etkinlikleri doğrudan kendisi gerçekleştirebileceği gibi, gerçekleştirdiği işbirlikleri yoluyla çeşitli örgütlerle ortaklaşa da düzenleyebilir. İşbirliği gerçekleştirilerek düzenlenen etkinliklerin Bakanlıkça belirlenmiş ölçütlere uygunluğu denetlenir.

4. İl hizmet içi eğitim müdürlüklerinde mesleki gelişim konusunda okullara rehberlik etmek, okul düzeyindeki çalışmaları izlemek ve değerlendirmek üzere yeterli sayıda il hizmet içi eğitim uzmanı istihdam edilir. Bu birimlerde, ilgili alanda çalışmaları olmak koşuluyla, geçici görevlendirme yoluyla akademisyen istihdamı da gerçekleştirilebilir.
5. İl hizmet içi eğitim uzmanları,eğitim bilimlerinin en az bir dalında uzmanlaşmış mesleki gelişimde önderlik edebilme konusunda merkezi olarak eğitici eğitimleri almış, araştırma yöntem ve süreçlerine ilişkin bilgi sahibi ve ilgili alanlarda lisansüstü eğitime sahip deneyimli öğretmen, yönetici ve müfettişler içerisinden geçici görevlendirme yoluyla belirlenir. Görevlendirilecek kişilerin seçiminde ölçütler nesnel ve saydam biçimde oluşturulur. Kişinin alana ilişkin temel bilgi ve becerilerinin yanında önderlik becerileri ile daha önce gerçekleştirdiği başarılı ve örnek çalışmalar da dikkate alınır.
6. İl hizmet içi eğitim müdürlüklerinde görevli tüm akademisyen ve ile hizmet içi eğitim uzmanları, belirli aralıklarla yenileme eğitimlerine kursiyer olarak katılır.
7. Görevli il hizmet içi eğitim uzmanları; il/ilçe müdürü ya da müfettiş tarafından birime yönlendirilen okul yöneticileri ve öğretmenler için zorunlu mesleki gelişim önlemleri almak, okullardaki mesleki gelişim planlarının hazırlanmasında rehberlik yapmak, yapılan planları inceleyerek gerekirse yeniden düzenlenmesini istemek, kendi alanlarına uygun konularda okullarda hizmet içi eğitimler vermek, mesleki gelişim konusunda usule aykırı olduğu belirlenen işlemlerde durumu denetim ve teftiş birimlerine aktarmak gibi görev ve yetkileri kullanır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin planlanması, izleme ve

değerlendirmesi ile materyal geliştirme boyutlarında kendilerine verilen görevleri yaparlar.

8. İl hizmet içi eğitim müdürlüklerinde görevli uzman ve akademisyenlerin işbaşarımı düzeyleri etkin olarak takip edilir. Görevlerinde başarısız olduğu nesnel ölçütler çerçevesinde belirlenenlerin görevlendirmesi sonlandırılır. Bu durumda olanlara belirli bir süre boyunca benzeri bir görev verilmez.

Okullar. Önerilen modelde okullardaki yapılanma şöyledir:

1. Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılır.
2. Her okul; öğrencilere sunulan eğitim öğretimin niteliğini artırmak ve okul sürekli gelişimi sağlamak etmek üzere "okul hizmet içi planı" hazırlar. Okul hizmet içi eğitim planları öğretmenlerin gereksinimleri çerçevesinde katılımcı ve demokratik biçimde oluşturulur. Bu konuda öğretmenler kurulu temel yetkili organdır. Öğretmenler kurulu; okulun önceliklerine, okulda yıl içerisinde düzenlenecek hizmet içi eğitim etkinliklerine, okul gelişimi ve mesleki gelişim konusunda işbirliği sağlanabilecek örgütlere ve öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda gerçekleştireceği ortak etkinliklere yönelik kararlar alır. Bununla birlikte okulda göreve başlayan aday öğretmenler için uyum eğitimleri konusunda önlemler alır. Okul hizmet içi eğitim planının hazırlanmasında öğretmenlerin bireysel planları ile zümre öğretmenlerinin birlikte yapabileceği çalışmaları içeren zümre gelişim planları da kurul kararlarıyla birlikte esas alınır. Okul yönetimi, mesleki gelişime yönelik olarak bireysel planların, zümre planlarının ve okul planının birbiriyle uyumlu olmasını ve bu planların uygulanmasını sağlar, planları izler ve değerlendirir, gerek görüldüğünde yeniden düzenlenmesini ister. Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu aynı zamanda müfettiş ve il hizmet içi eğitim uzmanlarınca da izlenir ve denetlenir.
3. Öğretmen, zümre ve okulların planlarının somut gereksinimlere uygun ve gerçekçi biçimde hazırlanması konusunda gerekli uzmanlık desteği İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğünce sunulur.
4. Okul yönetimi, hizmet içi eğitim bütçesini etkili kullanma, öğretmenlere ilişkin gelişim etkinliklerini destekleme ve okul içerisinde işbirliğine dayalı olumlu

bir gelişim iklimini sağlamayla sorumludur. Bu bakımdan okul yöneticileri mesleki gelişimde önderlik yapabilme konusunda eğitilir.

5. Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim gereksinimi belirleme ve bunların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılır.
6. Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim etkinlikleri de temel ölçüt olarak dikkate alınır.

Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Süreci

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri; planlama, uygulama, izleme değerlendirme aşamalarını içeren ve süreklilik gösteren bir yapıya sahiptir. Önerilen modelde aşamalar şöyledir:

Planlama. Önerilen modelde hizmet içi eğitim modelinin ilk aşaması olan planlamaya ilişkin genel yaklaşım ve yapı şöyledir:

1. Planlamanın ilk adımı hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Gereksinim belirleme öğretmenin sorumluluk üstlendiği çok çeşitli veri kaynaklarına dayalı olarak gerçekleşen, uzman/yönetici desteğini içeren ve işbirliğinin esas olduğu bir süreçtir. Gereksinimlerin belirlenmesinde ulaşılmak istenen hedefler; Bakanlıkça belirlenmiş Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri, Bakanlık ve il milli eğitim müdürlüklerince belirlenmiş örgütsel hedefler, okul ve zümre planlarında belirtilen öncelikler ve öğretmenin kendisine belirlediği temel gelişim hedeflerine göre belirlenir.
2. Öğretmenin eksik ve güçlü yönlerinin ortaya konulması ise hizmet içi eğitim gereksiniminin ortaya çıkarılmasında ikinci önemli adımdır. Bu süreç öğretmenin öz değerlendirmesinin yanında farklı veri kaynaklarına dayalı olarak gerçekleştirilir ve bu öğretmenin iş başarımı durumuyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesinde okul yönetimi ve öğretmen birlikte sorumluluğa sahiptir. Okul yönetimi; öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda gereksinim belirleme çalışmalarını desteklemek üzere geri bildirim sağlama (meslektaş, öğrenci ve veli) çalışmalarını gerçekleştirir. Bu konuda okullara uzman desteği sunulur. Okul yönetimi, uzmanlarla ve zümre öğretmenleriyle ders ziyaretleri ve gereksinim

belirleme toplantıları düzenler. Öğretmenlerin planlamasında dikkate alınması gereken çeşitli nesnel veriler de (Öğrenci başarıları, disiplin kayıtları vb.) öğretmene sunulur.

3. Öğretmenler hizmet içi eğitim gereksinimlerini; kendi elde ettiği ya da kendilerine sunulan geri bildirimleri dikkate alarak, işbirliği içerisinde belirlemekle ve bu gereksinimler çerçevesinde oluşturulan planları uygulamakla sorumludur.
4. Yapılan çalışmalarda hizmet içi eğitime gereksinimi yüksek olduğu somut bulgularla ortaya konulmasına karşın gelişim konunda isteksiz olan ya da yüksek düzeyde rehberliğe gerek duyan öğretmenler gerekli önlemlerin alınması için il hizmet içi eğitim müdürlüğüne yönlendirilir.
5. Öğretmenler gereksinimlerinin belirlenmesinin ardından zümreler ya da belirlenmiş farklı işbirliği grupları ile bireysel ve grup planlarını oluştururlar. Okul içerisinde oluşturulan bu planlar yöneticilerin sorumluluğunda, bu konuda yetkin öğretmenlerce bütünleştirilir ve okulun çalışmalarına temel olacak taslak bir okul hizmet içi eğitim planı oluşturulur. Plan oluşturulurken öğretmenlerin bireysel çalışmalarının yanında benzer gereksinimleri bulunan öğretmen ve grupların planları ilişkilendirilir, işbirliğini geliştirici önlemler alınır. Taslak okul planı öğretmenler kurulunca değerlendirilerek gerek görüldüğünde belirlenecek öncelikler doğrultusundan yenilenebilir. Bu durumda bireysel ve grup planları da öncelikler doğrultusunda yeniden ele alınır.
6. Öğretmenler kurulu bütçe ve işbirliği olanaklarını dikkate alarak okul içerisinde ve okul dışında gerçekleştirilebilecek çalışmaları belirler ve bu konuda alınan kararlarla planları kesinleştirir. Kesinleşen planların uygulanması başta yöneticiler olmak üzere tüm okulun genel bir sorumluluğu ve önceliği olarak değerlendirilir.
7. Öğretmen, zümre ya da diğer çalışma grubu planları kapsayıcı, esnek ve gerektiğinde yenilenebilir bir yaklaşımla hazırlanır. Öğretmenlerin okuldaki her türlü öğrenme sürecini geliştirebilmeleri konusunda etkin bir işbirliğiyle sürekli bir araştırma ve geliştirme süreci içerisinde olmalarını güvence altına alacak biçimde yapılandırılır.
8. İl hizmet içi eğitim müdürlüğü de hizmet içi eğitim uzmanları aracılığı ile gerektiğinde okullara destek sunar. Kesinleşen planları dikkate alarak il hizmet

içi eğitim planlarını oluşturur. Bu kapsamda okullarda, ilçelerde ve illerde gerekli kapasitenin geliştirilmesini sağlamaya çalışır. Benzer gereksinimleri ve öncelikleri olan okullarla bu alanda üstünlükleri bulunan okul ve örgütler arasında işbirliği geliştirmeye dönük çalışmalarda bulunur. Okul ve yakın çevresinde beklenen nitelikte karşılanamayacak konularda il düzeyinde eğitimler planlar.

Uygulama. Önerilen modelde uygulama basamağına ilişkin genel yaklaşım ve yapı şöyledir:

1. Uygulamada gereksinimlerin öncelikle iş ile bütünleşmiş biçimde ve öğretmenin en yakınında giderilmesi ilkesi temel alınır. Bu bakımdan öğretmenin amaçlı ve planlı olarak yapacağı her türlü çalışma uygulama süreci içerisinde değerlendirilir. Bireysel araştırmalar, gözlem ve ziyaretler gibi tüm çalışmalar da bu kapsamda başvurulabilecek yöntemlerdir. Öte yandan gelişimde işbirliği ve birlikte sorumluluk üstlenme anlayışı temel olduğundan meslektaşlar arası ilişkiler öncelenir. Bu bağlamda amaçlı ve planlı deneyim paylaşımı çalışmaları, ders ziyaretleri ya da açık ders uygulamaları, gelişim toplantıları, ortak okumalar gerçekleştirme, eğitim öğretime ilişkin sorunların araştırılması ve diğer araştırma/öğrenme topluluğu çalışmaları ile bireysel danışmanlık, mentörlük, e-mentörlük gibi uygulamalar da bu kapsamda değerlendirilir. Gelişim gereksinimi çok olan öğretmenler için il hizmet içi eğitim müdürlüğünce danışmanlık ve mentörlük konusunda öncelikli olarak destekler sunulur.
2. Okul içerisinde bu çalışmalarla birlikte öğretmenin etkin olabileceği seminer ve kurslar da düzenlenebilir. Bunlar için eğiticiler okul içerisindeki öğretmenler olabileceği gibi, işbirliği sağlanacak diğer okullar, üniversiteler, kamu ve sivil toplum örgütlerinden olabilir. Resmi okulların dışından gelecek eğiticiler için il hizmet içi eğitim müdürlüğünün onayı gerekir. Müdürlük, bu kapsamda bakanlık tarafından yetkilendirme ve temel ölçütlere uygunluk koşullarını arar. Okullar bütçe olanakları çerçevesinde planlarında belirtilen koşulları karşılayan özel örgütlerden hizmet de satın alabilir. Okul ölçeğinde karşılanamayan benzer nitelikte eğitimler il düzeyinde, il düzeyinde

gerçekleştirilemeyecek nitelikte olan özellikle eğitici ve eğitim önderi yetiştirmeye dönük eğitimler ise Bakanlık düzeyinde verilebilir.

3. Öğretmenlere verilen eğitimler yüz yüze olabileceği gibi tamamıyla uzaktan ya da her iki yöntemi de içerecek biçimde olabilir. Uzaktan hizmet içi eğitimler için Bakanlıkça oluşturulan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" etkin olarak kullanılır. Bu platform ilgili çevrim içi ve çevrim dışı eğitimleri içerebildiği gibi, çeşitli konularda gelişim danışmanlığı ve e-mentörlük altapısına da sahiptir. Aynı zamanda öğretmenin gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinde ve öğretmene öğrenme/gelişim yolları sunulmasında karar vermeyi destekleyici yapay zeka altyapısını da içerir.

İzleme ve Değerlendirme. Önerilen modelde izleme ve değerlendirmeye ilişkin genel yaklaşım ve yapı şöyledir:

1. Hizmet içi eğitim programlarının izlenmesi; tepki, öğrenme, davranış ve sonuç boyutlarını içeren kapsamlı bir süreç olarak ele alınır. Bu çerçevede; öğretmenlere yapılan memnuniyet anketleri ve kurs sonu sınavlarının yanı sıra kurs sonrasında ilgili konudaki davranış değişiklikleri etkin biçimde gözlemlenir. Bu konuda; meslektaş, yönetici ya diğer paydaşların görüşlerine başvurulur.
2. Yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının özellikle eğitim öğretimin niteliği üzerindeki somut çıktıları ortaya konulur. Bu çerçevede öğrenci başarıları başta olmak üzere eğitim öğretimin niteliğine işaret eden veriler ölçü olarak öncelikle dikkate alınır. Bu konuda öğetmenlerin hazırladıkları bireysel planların yanı sıra zümre ya da okul gelişim planları da incelenir.
3. Hizmet içi eğitimlerin etkililiğine dönük izleme ve değelendirme, öğretmenlerin işbalarımı süreçleriyle ilişkilendirilir. Gerçekleştirilen eğitimlerin öğretmenlerin işbaşarımı düzeylerini artırıp artırmadığına yönelik olarak araştırmalar gerçekleştirilir.
4. Planların gerçekleşme durumları her düzeyde etkin biçimde izlenir. Okul planlarının gerçekleşme durumlarının izlenmesi okul yöneticileri ile öğretmenler kurulunun sorumluluğundadır. Öğretmenlerin bireysel planları ile zümre/grup planları yöneticilerce izlenir ve değerlendirilir. Ayrıca İl Hizmet

İçi Eğitim Müdürlüğü de bu planların izlenmesi ve değerlendirilmesine dönük İl Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile işbirliği kurarak gerekli önlemleri alır.

5. İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü, il düzeyinde uygulanacak hizmet içi eğitim çalışmalarının belirlenen ölçünlere uygunluğunu da etkin biçimde izler.
6. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin her türlü bilgi, belge ve planlar elektronik ortamda saklanır. Öğretmenler ve yöneticiler gerektiğinde bu bilgi ve belgelerden yaralanırlar. Bakanlık bu verileri düzenli aralıklarla çözümler ve mesleki gelişim çalışmalarını söz konusu verileri göz önünde bulundurarak geliştirir. Bakanlık ayrıca okul yöneticileri ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin başarılarının değerlendirilmesinde bu verilerden yararlanır.

İyileştirme. Önerilen modelde iyileştirme basamağına ilişkin genel yaklaşım ve yapı şöyledir:

1. Öğretmenler her planlama döngüsünün sonunda genel değerlendirmeleri çerçevesinde gereksinimlerinin ne ölçüde karşılandığını somut bulgularla ortaya koyar. Bu bulgular içerisinde sunduğu eğitimin niteliğine işaret eden verileri öncelikle dikkate alır. Başarısızlık durumunda bunun kaynaklarını belirler ve plan döneminde ortaya çıkan başarısızlıkları da dikkate alarak yeni bir gelişim döngüsü için yeniden planlama çalışmalarını başlatır.
2. Okullar bu değerlendirmeleri dikkate alarak ortaya çıkan başarısızlıkların kaynağını okul gelişim hedefleri ve öncelikleri açısından ele alır. Değerlendirme sonucunda tanımlanan sorunların giderilmesi için bu bulguları temel bir veri kabul ederek gerekli iyileştirme çalışmalarını gerçekleştirir.
3. İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlükleri benzer çalışmaları il düzeyinde Bakanlık merkez örgütü ise tüm Türkiye ölçeğinde gerçekleştirir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları çerçevesinde ortaya konulan sonuçlar ile bu sonuçlardan yola çıkarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Bakanlığın hizmet içi eğitim sisteminin betimlenmesi ve bunlardan hareketle bir hizmet içi eğitim model önerisinin geliştirilmesi konusunda sonuçlar araşırmanın amaçları çerçevesinde oluşturulan başlıklar altında verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerini Belirleme, Planlama, Uygulama, İzleme ve Değerlendirmeye Yönelik Sonuçlar

1. Milli Eğitim Bakanlığında hizmet içi eğitim gereksinimleri; örgütsel hedefler ile öğretmenlere uygulanan çeşitli anketler yoluyla belirlenmektedir.
2. Gereksinim belirleme çalışmaları genellikle merkeziyetçi bir anlayışa yürütülmektedir.
3. Gereksinim belirlemek için yapılan anketlere verilen yanıtlarda öğretmenlerin gereksinimlerinden çok istekleri öne çıkmakta, özellikle hizmet içi eğitime gereksinimi yüksek olan öğretmenler bu anketleri nesnel ve gerçekçi biçimde dolduramayabilmektedir.
4. Öğretmenlerin bir bölümü gereksinim belirleme anketlerinin dikkate alınmadığına inanmakta ve gerçek gereksinimlerini ortaya koymaya yönelik ilgi göstermemektedir.
5. Gereksinim belirlemeye yönelik anketlerin sonuçları Bakanlıkça dikkate alınsa da örgütsel olanaklar ve öncelikler nedeniyle bunlar gerektiği ölçüde planlamalara yansıtılamamaktadır.
6. Yalnızca anketlere dayalı olarak yürütülen gereksinim belirleme çalışmaları, tek başına nesnel sonuçlar ortaya koymakta yetersiz kalmaktadır.

7. Gereksinim belirlemede okul müdürleri, diğer öğretmenler, öğrenciler ve velilerin değerlendirmeleri de kaynak olarak kullanılabilir niteliktedir. Özellikle okul müdürlerinin sistem içindeki yeri çok önemlidir. Bununla birlikte okul müdürlerinin gereksinimleri belirleyebilme ve öğretmenlere önderlik edebilme konusunda yüksek nitelikli olması gerekmektedir.
8. Gereksinim belirleme çalışmaları, öğretmenler için oluşturulacek işbaşarımı değerlendirme süreci ile bir arada daha etkili biçimde gerçekleştirilebilir.
9. Var olan hizmet içi eğitim sisteminin planlama boyutu merkezi ve yerel olmak üzere iki düzeyden oluşmaktadır. Merkezi planlama, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün eşgüdümünde yapılırken yerel planlar il milli eğitim müdürlüklerinde gerçekleştirilmektedir.
10. Merkezi planlamada; ulaşılan kişi sayısının yetersiz olması, farklı bölgelerin çeşitlenen gereksinimlerinin belirlenebilmesi ve giderilebilmesi konusunda yetersiz kalınması, farklı birim ve örgütlerle eşgüdüm eksikliği yaşanması ve bu nedenle kamu kaynaklarının etkili kullanılmaması gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir.
11. Yerel planlamalarda planlamanın niteliği uygulayıcı kişilere bağlı olarak çok değişkenlik gösterebilmektedir. İl ve ilçelerde planlamanın gereksinimlerden çok örgütsel kapasite ve olanaklarla daha yakın ilişkili olabilmekte, özellikle eğitim görevlisi sağlanamamasından kaynaklanan sorunlar planlama sürecini olumsuz olarak etkilemektedir.
12. Planlamada yerel kapasite ve olanakların artırıldığı, öğretmen, okul, ilçe ve illerin planlarının birbiriyle uyumlu olduğu, bütüncül bir yapının oluşturulmasına gereksinim duyulmaktadır.
13. Merkezi ve yerel düzeyde planlanan hizmet içi eğitim etkinliklerinin birbirilerine göre çeşitli üstünlükleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Merkezi olarak planlanan eğitimler öğretmenlerin bir bölümünce bir çeşit tatil gibi görülebilmektedir. Ayrıca Bakanlığa maliyeti yüksek olmaktadır. Buna karşın farklı şehirlerden gelen öğretmenlerin tecrübe paylaşımına olanak sağlamaktadır. Yerel düzeydeki eğitimlerde ise yüksek niteliğe sahip eğitici bulmakta güçlük çekilebilmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerce yeterince ciddiye alınmamaktadır. Bu sınırlılıklara karşın yerel düzeyde planlanan eğitimlerde maliyet düşük olmakta ve öğretmenlerin ulaşımı daha kolay olmaktadır.

14. Yer açısından eğitimler planlanırken özellikle maliyet-etkililik dengesinin gözetilmesi ve genel olarak yerel düzeyde verilemeyecek nitelikteki eğitimlerin merkezi olarak yapılması gerekmektedir.
15. Hizmet içi eğitimlerin niteliği konusunda en önemli etkenlerden birisi eğitim görevlisidir. Ancak nitelikli eğiticinin bulunabilmesi genellikle planlamada önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.
16. Bağımsız bütçeli projeler dışındaki eğitimler için ödenen ders ücretleri özelikle örgüt dışından nitelikli kişişleri hizmet içi eğitim vermeye özendirme konusunda yetersizdir.
17. Hizmet içi eğitimlerde eğiticinin öğretmen ya da akademisyen olması çok önemli değildir. Kişinin yetkinliği ve yetişkin eğitimi becerilerine sahip olması eğitimlerin niteliğini belirlemede daha büyük öneme sahiptir.
18. Bakanlık içerisinden eğitici eğitimlerine seçilen kişilerin ilgili alanda ve yetişkin eğitimi konusunda yeterlik sahibi olması gerekmektedir. Bu yereliklere sahip olunmadığında bu kişilerce verilecek eğitimlerde önemli bir nitelik sorunu ortaya çıkmaktadır.
19. Bakanlıkça gereksinim duyulan yüksek nitelikli eğiticilerin görevlendirilebilmesi için çeşitli özendiricilerin geliştirilmesi ve eğitici eğitimleri ile yetişenler başta olmak üzere tüm eğiticilerin yeterliklerini kanıtlayana kadar etkin biçimde izlenmesine gereksinim duyulmaktadır.
20. Eğitimlere kursiyerlerin seçimi konusunda Bakanlıkta öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin somut biçimde ortaya konulamaması nedeniyle gereksinim odaklı somut ölçütler belirlenememektedir.
21. Pek çok öğretmen kontenjanların sınırlılığından dolayı hizmet içi eğitimlere kabul edilmezken bazı öğretmenler birçok kez benzer nitelikli kurslara katılabilmektedir. Bu durum sisteme yönelik güveni zedelemekte ve sürecin öğretmenler tarafından saydam bulunmamasına neden olmaktadır.
22. Hizmet içi eğitimlere kursiyer seçimi konusunda gereksinim odaklı, somut ölçütlere dayanan ve saydam bir kursiyer belirleme sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir.
23. Hizmet içi eğitimlerin zamanı konusunda farklı seçenekler bulunmakla birlikte bunların farklı üstünlükleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır.Genellikle eğitim öğretim süreci içerisinde planlanan hizmet içi eğitimler öğretmenlerin gerçekleştirmek zorunda olduğu dersleri aksatırken, öğretmenlerin mesai dışı

ve serbest zaman dilimi olarak algıladığı eğitim öğretim dönemi dışında planan eğitimler ise genel bir ilgisizlikle karşılaşabilmektedir.

24. Hizmet içi eğitimlerde eğitim öğretim sürecinin aksatılmaması için okul temelindeki uygulamaların artırılması, kısa süreli parçalara ayrılmış hizmet içi eğitim etkinliklerinin yıl boyunca düzenlenmesi ve seminer dönemleriyle ara tatillerin etkin biçimde kullanılması gerekmektedir.
25. Bütçe konusunda var olan yapı hizmet içi eğitim süreçlerinin genelini pek çok açıdan olumsuz etkilemektedir. Bu konuda en temel sorunlardan biri; hizmet içi eğitim adıyla ya da bu etkinliklerle doğrudan ilişkili bir bütçe kaleminin bulunmamasıdır. Merkezi ya da yerel düzeyde hizmet içi eğitimler için bütçe öngörülse de bunlar yolluk ve yevmiye gibi farklı kalemler altında kullanılmaktadır. Bu yapı saydamlık ve izlenebilirlik açısından sorun ortaya çıkarmaktadır.
26. Hizmet içi eğitime özel bir bütçe kaleminin bulunmaması hizmet içi eğitimlerle ilişkili tüketim malzemeleri ve eğitim materyalleri gibi çeşitli alanlarda harcama yapabilmeyi zorlaştırmakta, uygulama açısından sorunlar ortaya çıkarmaktadır.
27. İllerde hizmet içi eğitim için özel bir bütçenin bulunmaması, öğretmenleri destekleyecek bölümlere sahip üniversitelerin bulunmadığı yerlerde yerel planlamayı olumsuz etkilemekte, bu illeri diğerlerine göre daha da geri duruma düşürebilmektedir.
28. Yerel düzeyde etkili bir hizmet içi eğitim süreci için il, ilçe ve okul düzeyinde hizmet içi eğitime özel bir bütçe yapısının kurgulanması gerekmektedir.
29. Bakanlığın hizmet içi eğitimlerde gerekli kapasiteye sahip sivil toplum örgütleri ve üniversiteler gibi çeşitli örgütlerle işbirliğini güçlendirmesi eğitimlerin çeşitliliğini artırmadak katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte işbirliği gerçekleştirilecek örgütlere yönelik etkin bir tanıma/yetkilendirme sürecinin işletilmesi gerekmektedir.
30. Hizmet içi eğitimlerin uygulamasına ilişkin olarak, seminer adıyla anılan ve yoğun olarak slaytların kullanıldığı kalabalık gruplara yapılan düz anlatım yöntemi zaman ve maliyet konusunda üstünlüklere sahip olmasına karşın etkili olmamaktadır. Bu eğitimler eğitici ve kursiyer ilişkisini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle çok genel bilgilendirme gerektiren konular dışında bu yaklaşım uygulanmamalıdır.

31. Hizmet içi eğitim sistemi içerisinde uzaktan eğitim ve karma yöntemler daha çok tercih edilerek daha düşük maliyet ile daha geniş kitlelere ulaşılabilmektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitimler her konu için uygun değildir. Genel bilgilendirme ve temel kuramsal çerçevenin aktarımında bu eğitimler işlevsel olabilmektedir.
32. Bakanlık son yıllarda var olan sorunların çözümü için adımlar atmaktadır. Buna yönelik olarak etkinlik temelli ve küçük gruplarla yapılan eğitimlerin sayısı artmakta, eğitimlerin içerik ve kazanımları yeniden ele alınmakta, nitelikli eğitimcilerden daha çok yararlanabilmek için eğitici havuzu oluşturulmaktadır. Ancak sahada bu çalışmaların etkileri henüz yaygın olarak görülmemektedir.
33. Var olan hizmet içi eğitim sisteminde izleme ve değerlendirme araçları; kursların sonrasında düzenlenen anketler, kursiyer başarılarını ortaya koymayı amaçlayan ön test ve son test değerlendirmeleri ile kurs sonu sınavlarıdır. Acak izleme ve değerlendirme yönüden Bakanlık uygulamaları genel olarak yetersizdir. Kurs sonu anketler çoğunlukla katılımcıların kişisel algılarıyla yanıtlanmakta, nesnel olarak eğitimin etkililiğini ortaya koymak için yetersiz kalabilmektedir. Uygulamada diğer değerlendirme araçları olan öntest, sontest ve kurs sonu sınavların eğitim görevlisi ve kursiyerlerce yeterince ciddiye alınmamakta ve bu nedenle etkin kullanılamamaktadır.
34. Hizmet içi eğitim sisteminin; kariyer basamaklarında yükselme, işbaşarımı değerlendirme, ödüllendirme, ücretlendirme, atama ve yer değiştirme gibi konularla ilişkilendirilmesi eğitimlere katılımı özendirebilecektir.
35. İl düzeyinde; yerel gereksinimlerle uyumlu olarak etkili biçimde planlanan ve izlenen bir hizmet içi eğitim sisteminin oluşturulması için illerin örgütsel kapasitesinin geliştirilmesi gerekmektedir. İllerde mesleki gelişim konusunda planlama yapacak, okullara rehberlik edecek, gerektiğinde eşgüdüm, izleme ve değerlendirme işlevini yürütecek bir yönetim yapılanmasına gereksinim duyulmaktadır. Geleneksel şube müdürlüğü yapısı yerine hizmet içi eğitim alanında uzmanlaşmış bir birimin oluşturulması bu kapasitenin gelişimine katkı sağlayacaktır.
36. Hizmet içi eğitim sisteminin; okul temelli, öğretmenlerin bireysel gelişimlerinin yanında birlikte öğrenme ve sorumluluk üstlenme kültürünün

de hakim olduğu bir anlayışla yeniden yapılanması bu alandaki etkililiği ve verimliliği artıracaktır.

37. Okul yöneticileri hizmet içi eğitim ve liderlik konusunda yetiştirilmelidir. Okul müdürü bürokratik yetkilerini kullanan bir amirden öte etkili bir önder olarak okuldaki demokratik bir kültür geliştirmeli ve sürekli mesleki gelişimi bu kültürün bir parçası durumuna getirmelidir.

Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Coivd-19 salgını döneminde kriz yönetimi süreci yürütmektedir.
2. Bakanlık bu dönemde bazı açılardan başarılı, bazı açılardan ise başarısız bir yönetim gerçekleştirmiştir. Salgın sürecinin başlamasıyla yüzyüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime vakit kaybetmeden geçilmesi bu dönemdeki başarılı uygulamalardan biridir.
3. Bakanlık bu dönemin başlangıcında bütün Türkiye'yi bağlayacak biçimde merkezi bir yaklaşımla karar almış, kendi durumlarına özgü karar alabilmeleri için il ve ilçe müdürlüklerine gerekli yetki ve sorumluluğu vermemiştir.
4. Bu dönemde Bakanlıkça uygulanan politikalar zaman zaman belirsizlik ve karmaşıklık ortaya çıkarmıştır. Bu durum karar vericiler ile uygulayıcılar arasında bilgi alışverişinin yetersizliğinden kaynaklanmıştır. Bu belirsizlik öğretmenler ve öğrencilerin bir bölümü üzerindeki kaygıyı artırmıştır.
5. Salgın sürecinde uzaktan eğitime erişim olanakları önemli ölçüde farklılaşmıştır. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik açıdan kısıtlı olan yerlerde çok daha belirgin olarak hissedilmiştir.
6. Teknolojik olanaklar eğitime erişimi önemli ölçüde etkilerken, öğrencilerin eğitim süreçlerine güdülenmelerinin güçlüğü ve velilerin tutumları derslere katılımı belirleyen en önemli değişkenler olmuştur. Bu durum uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıkların öğrenme düzeyine daha yoğun biçimde yansımasına neden olmuştur.
7. Salgın döneminde özel eğitim gibi bazı alanlarda uzaktan eğitim yapmak diğer alanlara göre çok daha güç olmuştur.

8. Kriz döneminde öğretmenlerin bir bölümü çeşitli alanlarda kendilerini yetersiz hissetmişlerdir. Yetersiz hissedilen konular arasında; uzaktan öğretim teknolojileri ve EBA'nın etkin kullanımı, öğretim materyali hazırlayabilme, sınıf yönetimi, öğrenci ve velilerle iletişim ve öğlencileri güdüleyebilme konuları ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin en çok gereksinim duyduğu konular; teknolojiyi kullanma ve uzaktan iletişim becerileri, sınıf yönetimi, uzaktan öğretim yöntem ve teknikleri, kriz yönetimi becerileri ve alanlara özel eğitimlerdir.
9. Öğretmenlerin bir bölümü süreç içerisinde uzaktan öğretim uygulamalarını deneyimledikçe bazı sorunları aşabilmiştir.
10. Bu dönemde öğretmenlerin bir bölümü gerek kendileri için gerekse öğrencilerin psikolojik dayanaklılığına katkı sağlamak için psiko-sosyal alma gereksinimi hissetmişlerdir.
11. Salgının devamında mesleki gelişimin kesintiye uğramaksızın uzaktan hizmet içi eğitim yoluyla devam ettirilmesi gerekmektedir.
12. Salgın döneminde uzaktan eğitimlerin maliyet-etkililik, zaman ve yer yönünden önemli üstünlükleriyle olağan üstü durumlarda olduğu gibi normal koşullarda da uygulanabilir olduğu görüşmüştür. Ancak verilecek uzaktan hizmet içi eğitimlerin video kayıtları biçiminde değil öğretmenlerin daha etkin olabileceği ve eğiticiler ile aralarındaki etkileşimi artıracak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.
13. Gerek salgın döneminde gerekse sonraki dönemde karar alma süreçlerinde il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullara hizmet içi eğitimler konusunda daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenler ve Eğitim Kurumu Yöneticilerinin, Hizmet İçi Eğitim Modeli Konusundaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri araştırma kapsamında oluşturulan hizmet içi eğitim yapılanmasına ilişkin temel öğeleri büyük ölçüde benimsemekte ve aynı zamanda bunları uygulanabilir bulmaktadır. Benimseme ve uygulanabilir bulma oranları arasında uyum bulunmaktadır.

1. Cinsiyet, kıdem, görev, branş, okul türü ve görev yapılan il değişkenleri açısından öğretmenler arasındaki görüşler az sayıda öneride ve düşük düzeyde farklılaşmaktadır.
2. Hizmet içi eğitim model önerisinin öğelerine yönelik görüşlerde cinsiyet açısından önemli bir farklılaşma görülmemektedir. Bununla birlikte kadınlar; hizmet içi eğitimlerin öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve parçalara ayrılmış olarak planlanması ve il düzeyindeki yapılanmaya yönelik önerileri genel olarak daha çok benimsemektedir.
3. Öğretmenlerin kıdemleri açısından da görüşler önemli düzeyde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü'nün kurulması önerisi hem benimseme hem de uygulanabilir bulma açısından, okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumunun müfettiş ve uzmanlarca izlenmesi/denetlenmesi önerisi de benimseme açısından düşük kıdemli öğretmenlerce daha olumlu karşılanmaktadır. Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimde önderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmesi önerisini ise yüksek kıdemli öğretmenler daha fazla uygulanabilir görmektedir.
4. Görev değişkeni açısından önerilerin çoğunda bir farklılaşma görülmezken özellikle okullardaki temel yapılanmaya ilişkin maddelerde öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki görüş farklılıkları artmaktadır. Genel hizmet içi eğitim yaklaşımı ve Bakanlık merkez örgütünün çalışmaları ile okullardaki temel yapılanmaya ilişkin önerilere genel olarak okul yöneticileri daha olumlu yaklaşmaktadır.
5. Branş açısından da öğretmenlerin görüşleri büyük ölçüde farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte hizmet içi eğitimlerin okuldaki eğitim sürecini aksatmadan olanaklar çerçevesinde öğretmene en yakın yerde yapılabilmesine dönük öneriler okul öncesi sınıf öğretmenleri tarafından daha çok benimsenmektedir.
6. Görev yapılan okul türü değişkeni açısından da maddelerin çoğunluğunda görüşler farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte; Mesleki ve özel eğitim okullarında görevli öğretmenler bazı önerileri diğer okul türlerinde görev yapanlara göre daha düşük bir oranda benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ise özellikle hizmet içi eğitimlerin eğitim öğretim sürecini aksatmadan olanaklar

çerçevesinde en yakın yerde yapılması yönündeki önerilerin bir bölümüne diğer okul türlerinde görev yapanlara göre daha olumlu yaklaşmaktadır.

7. Görev yapılan il değişkeni açısından az sayıda öneride öğretmenlerin görüşlerinde farklılaşma söz konusudur. Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek biçimde yapılan grup çalışmalarının da Bakanlıkça tanınması; hizmet içi eğitimlerin kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınması; Bakanlık merkez örgütünün iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemesi önerileri genel olarak orta düzeyli illerde görev yapan öğretmenlerde daha olumlu karşılanmaktadır.
8. İl hizmet içi eğitim müdürlüğünün öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde etkin rol alması önerisini sınırlı düzeyde gelişmiş illerde görev yapan öğretmenler gelişmiş illerde görev yapanlara göre daha fazla benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır.
9. Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılması önerisini gelişmiş illerde görev yapan iller diğerlerine göre daha fazla benimsemektedir. Sınırlı düzeyde gelişmiş illerdeki öğretmenler bu öneriyi diğerlerine göre daha az uygulanabilir görmektedir. Okul hizmet içi eğitim planının, okuldaki öğretmenlerin öne çıkan gereksinimlerini gidermeye yönelik olması önerisi de sınırlı düzeyde gelişmiş illerde görev yapan öğretmenlerce orta düzeyli illerdekilere oranla daha az uygulanabilir bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisinin Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Sonuçlar

1. Öğretmenlerin işbirliğine ve sorumluluk üstlenmesine dayalı olarak sürekli öğrenme ve gelişme anlayışı çerçevesinde kurgulanmalıdır. Bu genel yaklaşımın işlerlik kazanması okulların ve il milli eğitim müdürlüklerinin buna uygun olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir.
2. Okullar öğretmenler için de bir öğrenme alanı olarak yeniden yapılandırılmalıdır.
3. Okul yöneticilerinin niteliklerinin birer eğitim önderi olarak geliştirilmesi, okul yöneticilerine mesleki gelişim konusunda daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi gerekmektedir.

4. Öğretmenlerin zümre/şube öğretmenler kurulları ya da diğer öğretmen gruplarıyla hizmet içi eğitim konusunda işbirliği gerçekleştirmesi, bireysel ve grup çalışmalarının planlanması, planların okul gelişim planlarının temelini oluşturması ve okulun doğal bir önceliği olması yönünde gerekli düzenlemeler yapılması gerekmektedir.
5. Okul içindeki gelişim çalışmaları için okullara bütçe aktarılması ve bütçenin kullanımının denetlenmesi gerekmektedir.
6. Yöneticilerin başarıları değelendirilirken okulun öğretmenlerin gelişimi konusundaki etkinliği ve etkililiği önemli bir değerlendirme ölçütü olmalıdır.
7. Okulda gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmaları il milli eğitim müdürlüklerinde kurulacak ve bu konuda uzmanlaşmış bir birim tarafından izlenmeli, profesyonel biçimde desteklenmeli ve gerektiğinde müfettişlerle eşgüdümlü olarak denetlenmelidir.
8. Hizmet içi eğitimde gereksinimlerin belirlenmesi, planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme aşamaların bir sistem bütünlüğü içerisinde sürekli gelişim anlayışıyla kurgulanmalıdır.
9. Gereksinim belirlemede yerel koşullar ve gereksinimlerle uyumlu olarak il milli eğitim müdürlüğü ve okullar sorumluluk üstlenmeli ve gereksinimler çoklu veri kaynağına dayalı olarak belirlenmelidir.
10. Uygulamalarda öğretmenlerin etkin olacağı, iş yaşamıyla bütünleşmiş, küçük gruplarla sürdürülen bir eğitim yapısı kurulmalıdır.
11. Bakanlık; yerel yapıları desteklemeli, kapasite geliştirme çalışmalarına odaklanmalı, başta üniversiteler olmak üzere sivil toplum örgütleri ve diğer paydaşlarla işbirliğini geliştirmeli, tüm hizmet içi eğitim uygulamalarının belirlenen ölçütler çerçevesinde nitelik açısından izlemesini ve denetimini gerçekleştirmelidir. Hizmet içi eğitim süreçlerinin sürekli olarak geliştirilmesi için sahadan elde ettiği geri bildirimler doğrultusunda planlar oluşturmalı, politikalar geliştirmeli ve uygulamalıdır. Ayrıca uzaktan hizmet içi eğitim ve destek altyapıları geliştirmeli, iyi uygulamaları paylaşmalı öğretmenler için öğrenme yolları oluşturmalı ve bunu kariyer, ödüllendirme ve işbaşarımı gibi sistemlerle desteklemelidir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde politika geliştiriciler ve uygulayıcılar ile araştırmacılar için çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada Ulaşılan Bulgular Işığında Ortaya Konulan Genel Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında geliştirilen temel öneriler şunlardır:

1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri sistem içerisinde var olan sorunlar göz önünde bulundurularak, değişen koşullar ve dünyadaki eğilimler de dikkate alınarak yeni bir felsefeyle yeniden ele alınmalıdır.
2. Türleri ve sınırları katı kurallarla çizilmiş geleneksel hizmet içi eğitimler yerine esnek, çok yönlü, işbirliğine dayanan ve gelişim odaklı çalışmalar desteklenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.
3. Hizmet içi eğitim bağımsız ve gönüllüğe dayanan bir etkinlik alanı değil, eğitimin niteliğinin artırılması için öğretmenlerin ve okulların desteklenmesi bağlamında bütünsel ve sürekli bir olgu olarak ele alınmalıdır.
4. Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması için sürekli bir arayış içinde olunmalı, yenlikçi uygulamalar desteklenmeli, iyi uygulamaların yaygınlaştırılması temel politika olmalıdır.
5. Hizmet içi eğitimlerin niteliğinin geliştirilmesi ve gereksinim duyan her öğretmenin erişimine olanak sağlanabilmesi için Türkiye genelinde var olan birikim ekin biçimde kullanılmalıdır. Bu bağlamda üniversiteler, sivil toplum örgütleri, alan uzmanları ve akademisyenler ile Bakanlığın kendi örgütsel kaynaklarından en üst düzeyde yararlanılmalıdır.
6. Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim çalışmalarında gelişen teknolojilerden daha etkin biçimde yararlanılmalı, ulusal ve uluslararası düzeyde yüksek nitelikli eğitimler gereksinim hisseden öğretmenlerin tamamına sunulmalıdır. Ayrıca uzaktan hizmet içi eğitim çalışmalarında yüksek etkileşimli uygulamalara daha fazla yer verilmelidir.

Politika Geliştiriciler ve Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde politika geliştiriciler ve uygulayıcılar için geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Öğretmenler için hizmet içi eğitim süreci gereksinim belirleme, planlama, uygulama, izleme değerlendirme ve iyileştirme basamaklarını içerecek biçimde sürekli gelişim anlayışına dayalı ve bütünlük içerisinde ele alınmalıdır.
2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi öğretmenin de etkin olarak sorumluluk üstendiği, uzman ve yönetici desteğini de içerecek biçimde işbaşarımı değerlendirmeyi de içeren çok çeşitli veri kaynaklarına dayalı olarak gerçekleştirilmelidir.
3. Hizmet içi eğitim süreçlerinde gereksinim belirlemeden iyileştirme süreçlerine kadar her aşamada planlılığın ve işbirliğinin temel alındığı bir anlayış geliştirilmelidir.
4. Hizmet içi eğitim sisteminde başta okullar ve iller olmak üzere yerel yapılar güçlendirilmelidir. Bu çerçevede yerel düzeyde kurumsal kapasitenin geliştirilmesine odaklanılmalıdır.
5. Hizmet içi eğitim konusunda yerel düzeydeki olanak farklılıklarını en aza indirebilmek ve yerel düzeydeki çalışmaları desteklemek üzere il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okullara hizmet içi eğitim bütçesi sunulmalıdır.
6. Öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda gereksinimlerinin doğru olarak belirlenebilmesi ve bunların giderilebilmesi konusunda gerekli danışmanlık ve uzman desteği sürekli olarak sunulmalıdır. Bu kapsamda il milli eğitim müdürlüklerinde uzmanların istihdam edilmesi sağlanmalı, ayrıca öğretmenler arasından önderler yetiştirilmelidir.
7. Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitime yönelik olumlu tutumları ve yeterlikleri geliştirilmeli, okullarında hizmet içi eğitim sürecini etkin kılması için özendirici ve yönlendirici önlemler alınmalıdır.
8. Hizmet içi eğitimlerin daha çok öğretmene ulaştırılması ve farklı gereksinimlere cevap verebilmesi için çeşitlilik oluşturulmalı, bu kapsamda başta üniversiteler olmak üzere işbirlikleri artırılmalıdır.
9. Olanaklar ölçüsünde bütün öğretmenlere ulaşabilmek üzere maliyet etkililik dengesi gözetilerek uzaktan hizmet içi eğitimlere daha geniş ölçüde yer

verilmelidir. Bu eğitimlerin konusuna göre öğretmeni de etkin kılacak biçimde etkileşimli olarak gerçekleştirilebilmesine yönelik çalışmalar artırılmalıdır.

10. Hizmet içi eğitimlere katılım özendirilmeli, bu kapsamda kariyer gelişimi ve özlük hakları ile hizmet içi eğitimlere katılım arasında ilişki kurulmalıdır.
11. Hizmet içi eğitimlere katılmada isteksiz olan ya da yüksek düzeyde rehberliğe gerek duyan öğretmenler için gerekli desteği ve zorunlu katılımı da içerecek biçimde çeşitli önlemler alınmalıdır.
12. Hizmet içi eğitimler öğretmenin günlük çalışma yaşantılarıyla bütünleştirilmeli, öğretmenlerin somut sorunlara karşı işbirliği içerisinde çözümler geliştirebilmesi ve bu çözümleri uygulayarak sonuçları görebilmesi anlayışına ağırlık verilmelidir.
13. Hizmet içi eğitimlerde eğitici niteliğinin artırılabilmesi için politikalar oluşturulmalı, eğiticiler için etkin bir izleme değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.
14. Bakanlık dışında öğretmenlere hizmet içi eğitim sunacak kurumlar ve sunulan eğitimler için etkili bir ölçünleştirme ve tanıma sistemi oluşturulmalıdır.
15. Bütün hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiği izlenmeli, bakanlıkça belirlenmiş ölçütlere uygunluğu etkin biçimde denetlenmelidir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırmada Türkiye'nin genelinde her okul türü ve branştan öğretmen için geçerli olabilecek bir hizmet içi eğitim modeli önerisi ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu bakımdan kapsam açısından en üst yapılanma olan Bakanlık merkez örgütünden en altyapılar olan okullara kadar çeşitli öğelere genel hatlarıyla yer verilmiş, ayrıca yalnızca hizmet içindeki öğretmenlerin gelişimine odaklanılmıştır. Bununla birlikte farklı araştırmacılar tarafından bu alanda;

1. Farklı okul türleri ve branşlar için geçerli olabilecek farklı modeller araştırılabilir.
2. Okul temelli hizmet içi eğitim modellerinin uygulanabilirliğine odaklanılan araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Türkiye'deki okul yapıları dikkate alınarak farklı hizmet içi eğitim yöntemlerinin uygulanabilirliği ve bu yöntemlerin etkililiği araştırılabilir.

4. Geçerli hizmet içi eğitim yapılanması ve farklı modellerin eğitimin esas amacı olan öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerinin ortaya konulmasına yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
5. Hizmet öncesinden hizmete geçiş ve özellikle adaylık dönemini içeren mesleki gelişim modelleri araştırılabilir.
6. Kariyer basamakları ve yapılanmaları ile bütünleştirilmiş hizmet içi eğitim süreç ve uygulamalarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
7. Olağanüstü durumlarda hizmet içi eğitimlerin kesintisiz ve etkili olarak sürdürülmesine katkı sağlayabilecek destek yapılarına yönelik model ve yaklaşımlar araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2020). Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim ve Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 253-271.

Akar, E. Ö. (2010). Biyoloji Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları ve Gözlemlenen Bölgesel Farklılıklar. *Eğitim ve Bilim, 32*(143), 68-79.

Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi, 53*(1), 29-50.

Akin, L., and Hilbun, J. (2007). E-mentoring in three voices. *Online Journal of Distance Learning Administration, 10*(1), 1.

Akkaş Baysal, E. ve Ocak, G. (2020). Covid-19 Salgını Sonrasında Okul Kavramındaki Paradigma Değişimine ve Okulların Yeniden Açılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 172-201.

Aksoy, E. ve Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13*(25), 23-46.

Aktaş, M., Solak, Ö., Aksu, L. ve Türkmen, K. (2013). Türkiye ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Hizmetöncesi Öğretmen Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 131-145.

Akyüz, Y. (2018). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Pegem Akademi.

Alper, A. A. (2020) Pandemi Sürecinde K-12 Düzeyinde Uzaktan Eğitim: Durum Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 45-67.

Altun, T. (2011). INSET (In-service Education and Training) and professional development of teachers: A comparison of British and Turkish cases. *US-China Education Review 6*(1), 846-858.

Altun, T., and Cengiz, E. (2012). Upper primary school teachers' views about professional development opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences, 4*(3), 672–690.

Altun, T. ve Vural, S. (2012). Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Gelişim ve Okul Gelişimine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 152-177.

Arani, M. R. S., and Fukaya, T. (2009). Learning beyond boundaries: Japanese teachers learning to reflect and reflecting to learn. *Child Research Net, [Online]*, 1-13. Retrieved from: *https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506400.pdf*

Arıbaş, S., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim, 195*(1), 100-117.

Ávalos, B. (1998). School-based teacher development the experience of teacher professional groups in secondary schools in Chile. *Teaching and teacher education, 14*(3), 257-271.

Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2010a). Dünyada ve Türkiye'de Hizmet İçi Eğitim. *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı,* 51-60. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/346921874_Milli_Egitim_Bakanligi'nda_Hizmet_Ici_Egitimin_Yeniden_Yapilandirilmasi_Panel_ve_Calistayi/ link/5fd21c98a6fdcc697bf38ab7/download.

Aydın, İ. (2010b). Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Değerlendirme. *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı,* 93-102. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/346921874_Milli_Egitim_Bakanligi'nda_Hizmet_Ici_Egitimin_Yeniden_Yapilandirilmasi_Panel_ve_Calistayi/ link/5fd21c98a6fdcc697bf38ab7/download.

Aydın, İ. (2011). Çeşitli Ülkelerde Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimleri. C. Öztürk ve İ. Fındıkçı (Editörler), *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan, Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları*. (ss. 335-345). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ. (2014). *Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, İ., Toptaş, B., Kaysılı, A., Tanrıverdi, G., Güngören, N., and Topçu, Ş. (2021). Professional development needs analysis of school administrators and teachers in Turkey. *Kastamonu Education Journal, 29*(2), 428-441. doi: 10.24106/kefdergi.821505.

Aydoğan, İ. (2002). *MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Aytaç, T. (2000). Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi, 147*(1), 66-69. Erişim Adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/147/aytac.htm.

Ayvacı, H., Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 357-383. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1731/21228.

Azar, A. ve Karaali, Ş. (2004). Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Milli Eğitim Dergisi, 162*(1). Erişim Adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/162/azar-karaali.html.

Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4), 109-129. Erişim Adresi: https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502.

Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Balcı, A. (2014). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Balkar, B., Öztuzcu Küçükbere, R. ve Akşab, Ş. (2019). Okul Bazlı Bütçeleme (OBB) Uygulamasının Okul Geliştirme İşlevi Açısından Değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12*(2), 727-756.

Baltaş, Z. (2011). *Kurum İçi Koçluk,* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Balyer, A. (2013). Okul Müdürlerinin Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2*(2), 181-214.

Banda, B. (2014). Continuing professional development through sustainable in-service teacher training system in Kenya, Malawi and Zambia. IN Friese, S. & Ringmayr, T.G. (eds.). *ATLAS.ti user conference 2013 Fostering dialog on qualitative methods.* Retrieved From: https://www.depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5141/1/10_ banda_5125 .pdf.

Baran, B., and Cagiltay, K. (2006). Teachers' experiences in online professional development environment. *Turkish Online Journal of Distance Education, 7*(4), 110-122.

Başaran, İ. E. (1994). *Türkiye Eğitim Sistemi.* Ankara: Yargıcı Matbaası.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 179-209.

Başboğaoğlu, U. (1997). *Kamu ve Özel Sektör Kurum ve Kuruluşlarında İnsan Kaynakları Geliştirme Aracı Olarak Kullanılan Hizmet İçi Eğitim Programlarının Verimliliğe Etkileri ve Bir Model Önerisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Bayar, A., and Kösterelioğlu, İ. (2014). Satisfaction levels of teachers in professional development activities in Turkey. *Electronic Turkish Studies, 9*(2), 321–333. Retrieved From: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=obo&AN=95711101&lang=tr&site=eds-live.

Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 131–151. Retrieved From: https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460.

Baykan, P. ve Oktay, M. (2016). İhtiyaca Dayalı Hizmet-İçi Eğitim Etkinliği Uygulaması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(1), 169-183.

Bayrakcı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education, 34*(1), 9-22. doi: 10.14221/ajte.2009v34n1.2.

Bayraktar, D. M. (2016). Eğitim Kurumlarının Denetiminde Mentorluk Uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(35), 34-42.

Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi. 1*(2), 65-89.

Bilge, B. ve Aslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(12), 278-303. Erişim Adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/41861 /476008

Bilgin, K. U., Akay, A., Koyuncu, H. E. ve Haşar, E. Ç. (2007). *Yerel Yönetimlerde Hizmet İçi Eğitim.* Ankara: TEPAV Yayınları.

Birch, P., Balcon, M. P., Borodankova, O., Ducout, O., and Sekhri, S. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report.* Publication Office of the European Union, Luxembourg.

Birch, P., Balcon, M. P., and Bourgeois, A. (2018). *Teaching careers in Europe: access, progression, and support.* European Commission/EACEA/Eurydice. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Blake, K., and Stalberg, E. (2009). Me and my shadow: Observation, documentation, and analysis of serials and electronic resources workflow. *Serials Review, 35*(4), 242-252.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 112-142.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., … Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1-126. Retrieved from https://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462

Bradford, D. L., and Burke, W. W. (2005). *Reinventing organization development: New approaches to change in organizations:* John Wiley & Sons.

Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 33*(33), 62-81.

Buldu, M. (2014). Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlanması Üzerine Bir Öneri. *Milli Eğitim Dergisi, 204*(1), 114-134.

Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki GelİşimI: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(194), 31-50.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin Meslekî Gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye'de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 11-53.

Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2009). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi,* (6. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2020) Ortaokul Öğretmenlerinin COVID-19 Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin Incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 74-109.

Carter, K. (1998). Action research in partnership: establishing teachers as key players. *Educational Action Research, 6*(2), 275-303.

Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkye'deki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, Öğretim Koşulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yönetcler Yanıtları Analizi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Cho, C., and Gao, F. H. (2009). Reflections on a job-shadowing experience. *Cataloging* & Classification Quarterly, 47(8), 749-759.

Chokshi, S., and Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan, 85*(7), 520-525.

Center on International Education Benchmarking (CIEB). (2014a). Retrieved From: http://ncee.org/whatwe-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/germanyoverview/germany-teacher-and-principal-quality-2/ Erişim: 20/02/2019.

Center on International Education Benchmarking (CIEB). (2014b). Retrieved From: http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/ Erişim: 20/02/2019.

Clement, M., and Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership & Management, 21*(1), 43-57, DOI: 10.1080/13632430120033036

Cosnefroy, L., and Buhot, E. (2013). Workplace learning impact: an analysis of French-secondary-trainee teachers' perception of their professional development. *Teachers and Teaching, 19*(6), 679-694.

Costa A.L., and Garmston R.J. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools (2nd ed.)*. MA.,USA: Christopher-Gordon Publishers, Inc,

Creemers, B., and Kyriakides, L. (2013). *Improving quality in education: Dynamic approaches to school improvement:* NY: Routledge.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi.* (Y. Dede, ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Anı.

Crisp, G., and Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in higher education, 50*(6), 525-545.

Çaykuş, E. ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Psikolojik Dayanıklılığını Güçlendirme Yolları: Ailelere, Öğretmenlere ve Ruh Sağlığı Uzmanlarına Öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(5), 95-113.

Çelik, M., Akçi, Y. ve Özdemir, R. (2018). *Ahilik ve Mesleki Etik.* Ankara: Pegem Akademi.

Çınar, K. ve Doğan, C., (2019). Türkiye, Almanya ve Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2*(2), 204-218.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(1), 95-107.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., and Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. Retrieved From: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf.

Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London, Philadelphia: Routledge, Falmer Press.

Deane, M. (2003). *VI. Teacher education in France: Evolution or revolution?*. IN B. Moon, L. Vlăsceanu, (Eds.) *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe*: *Current models and new developments.* 109-133 Retrieved From: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.2075&rep=rep1&type=pdf#page=106.

Debreli, E. (2019). Teacher shadowing as an empowering technique for EFL student teacher practical knowledge development: insights from three-week shadowing programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 47*(4), 432-452.

DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. Foundations for research: *Methods of Inquiry in Education and The Social Sciences.1(*1), 51-68.

Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Öğretmen Eğitiminde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı. *Eğitim Fakültesi Dergisi 22*(2), 717-739.

Demir, S. ve Kale M. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre, Covid-19 Küresel Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 15*(8), 3445-3470. Erişim adresi: https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492.

Demirkol, M. (2010). İlköğretim Okullarında Öğretmenlere Yönelik Okul Temelli Hizmet Içi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,188*(1), 158-173.

Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2006). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi: Malatya İli Örneği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(25), 96–108

Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. ve Cömert, M. (2008). Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 55-74.

Demirtaş, Z. (2010). Öğretmeni Hizmet İçinde Yetiştirmenin Bir Aracı Olarak Denetim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(31), 41-52.

DfE, (2016). *Standard for teachers' professional development Implementation guidance for school leaders, teachers, and organisations that offer professional development for teachers.* Retrieved From: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/537031/160712_-_PD_Expert_Group_Guidance.pdf Erişim Tarihi: 21.06.2020.

Duban, N. ve Şen, F. G. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının COVID-19 Pandemi Sürecine İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4), 357-376. Erişim adresi: https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43653.

DuFour, R. (2003). Building a professional learning community. *School administrator, 60*(5), 13-18.

DuFour, R. (2004). What is a" professional learning community"?. *Educational leadership, 61*(8), 6-11.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Elbay, S. (2015). *Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri: Kilis Ili Örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Elmas, A. ve Altınışık, S. (2018). Köy Enstitülerinde Denetim Uygulamaları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 5*(18), 401-425.

Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye İçin Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3*(2), 238-248.

Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42). 55-66. Erişi adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82724

Erkmen, B. (2013). A shadowing experience for TEFL student teachers. In S. Mann & J. Edge (Eds.), *Innovation series: Innovations in pre-service education and training for English language teachers* (pp. 163–179). London, UK: British Council.

Eroğlu, M. (2016). *Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Ilişkin Yapilan Çalişmalarin Değerlendirilmesi*. I. International Academic Research Congress: Antalya.

Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Mesleki Gelişim Bağlamında İncelenmesi. *Researcher: Social Science Studies, 6*(3), 255-271. doi: 10.18301/rss.727.

Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020). Etkili Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty, 37*, 73–92. doi: 10.14582/DUZGEF.2020.142.

European Commission, (2010). *Teachers' professional development*, ISBN 978-92-79-15186-6 doi: 10.2766/63494.

Eurydice (2013). Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler. *Avrupa Komisyonu Eurydice Raporu, Luxembourg: Publications Office of the European Union*. Erişim adresi: https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/002.pdf.

Eurydice, (2020a) https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-87_en.

Eurydice, (2020b). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-28_en.

Eurydice, (2020c). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en.

Eurydice, (2020d). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en.

Fındıkçı, İ. (2012). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (8. baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Fujita, H., and Dawson, W. P. (2007). *The qualifications of the teaching force in Japan. In* M. Ingersoll (Ed.) A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations (pp. 41-54). Pennsylvania: Consortium for Policy Research in Education.

Garet, M. S., Porter, A. C., and Desimone, L., Birman, B. F., and Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915–945. https://doi.org/10.3102/00028312038004915

Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimler Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(19), 37-44.

Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F. ve Çalışkan, M. (2020). Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 69-94.

Griffin, K. A. (1999). *An exploration of women's mentoring: graduate students' perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 9962263).

Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational researcher, 15*(5), 5-12.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching, 8*(3), 381-391.

Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(19), 185-201. Erişim adres: https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49945/640047.

Gültekin, M. ve İra, G. Ö. (2019). Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Sistemleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), 8*(4), 126-140.

Güzel, S., Arslan, M. ve Aktekin, S. (2020). Okul Gelişimi Bağlamında Denetim Uygulamaları: OFSTED Örneği. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(226), 5-34.

Harris, A. (2013). *School Improvement: What's in it for Schools?*. London: Routledge.

Hiebert, J. (1999). Relationships between research and the NCTM standards. *Journal for Research in Mathematics Education, 30*(1), 3–19.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.* Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf.

Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). Okul Örgütünün Finansal Kaynaklarının Yönetimi Sorunu (Yatağan İlçesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 91-102.

Hsieh, H. F., and Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15*(9), 1277-1288.

Ingvarson L., Meiers M. and Beavis A. (2005). Teaching and learning and leadership professional development for teachers and school leaders "Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy". *Australian Council for Educational Research, 13*(10), 1-28.

İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

İmamoğlu, H. V. ve Siyimer-İmamoğlu, F. (2020). Coronavirüs Salgını ve Uzaktan Eğitim Süreci Hakkında Öğretmen Görüşleri: Şehit Bülent Yalçın Spor Lisesi ve Şehit Ertan Yılmaz Güzel Sanatlar Lisesi (Sinop) Örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research, 10*(4), 742-761.

İzci, E. ve Eroğlu, M. (2016). Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu Hizmetiçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 1666-1688.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research, 61(*4), 505-532. doi: 10.3102/00346543061004505.

Jacobs, D. B. (2012). Professional development of Japanese science and physics teachers and Japanese approach in professional development: "lesson study". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45*(2), 33-54.

Jaquith, A., Mindich, D., Wei, R.C., and Darling-Hammond, L. (2010). *Teacher professional learning in the United States: Case studies of state policies and strategies*. Oxford, OH: Learning Forward.

Jerome, L., and Brook, V. (2019). *Critiquing the "National standards for school-based initial teacher training mentors" in England.* International Journal of Mentoring and Coaching in Education. doi:10.1108/IJMCE-04-2019-0057 Retrieved from: https://eprints.mdx.ac.uk/28678/.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., and Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.

Kalkınma Bakanlığı, (2013). *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (SEGE-2011).* Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü, Ankara.

Kanlı, U. ve Yağbasan R. (2002). Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kursları. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 27*(283), 32 - 38.

Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments,* 85-108. Retrieved from: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.2075&rep=rep1&type=pdf#page=82.

Karaata, C. (2010). Millî Eğitim Bakanlığında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimine İlişkin Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi, 40*(185), 107-129.

Karadeniz, G. ve Zabcı, N. (2020). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Çalışma Koşulları ve Algıladıkları Stres ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişki. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(22): 301-314.

Karakütük, K. (2016). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Karakütük, K. ve Özdoğan Özbal, E. (2019). Eğitim Yöneticilerinin Yaşadiklari Sorunlar İle Sorun Çözmede Kullandiklari Teknikler. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(223), 33-60.

Karaman, D. (2018). Koçluk Eğitimleri ile Sürdürülebilir Bireysel Performans ve İstihdamın Sağlanması. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri, 4*(6), 300-310.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasolak, K., Tanrıseven, İ. ve Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 997-1010.

Kartal, S. E., Özdemir, T. Y. ve Yirci, R. (2017). Kırsalda Çalışan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yıllarında Mentorluk İhtiyaçları. *Turkish Journal of Education, 6*(1). 30- 40.

Kaya, A., Çepni, S. ve Küçük, M. (2004). Fizik Ögretmenleri İçin Üniversite Destekli Bir Hizmet İçi Egitim Model Önerisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(1), 112-119.

Keçici, S. E. (2011). Almanya'da Öğretmen Eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 34*(1), 117-132.

Kıldan, A. O. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Okul Öncesi Öğretmenlerine Verilen Hizmetiçi Eğitimin Öğretmen-Çocuk ve Öğretmen-Ebeveyn İlişkilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kılıç, E. ve Serin, H. (2017). Süreç Olarak Mentorluk. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 4*(2), 1-8.

Kılıç, S. (2016). Ki-kare Testi. *Journal of Mood Disorders, 6*(3), 180-182.

Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7*(5), 283-289.

Kirkpatrick, D., and Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, California: Berrett-Koehler Publishers.

Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 293-322.

Kuroda, N. (2014). Characteristics of Japans policies and practices of in-service teacher education and training (INSET): Focusing on INSET for primary teachers before World War II. Retrieved from: http://ir. lib. hiroshima-u. ac. jp/files/public/35089/2014101620 4114344782/CICEseries_5-3_117. pdf.

Kuzu, A., Kahraman, M. ve Odabaşı, H. F. (2012). Mentörlükte Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(4), 173-184.

Küçükahmet, L. (1992). *Hizmet İçi Eğitim (Teori ve Uygulamaları).* Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.

Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. Ankara: Bağlam.

Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study?. *Educational Action Research, 17*(1), 95-110. DOI: 10.1080/09650790802667477.

Lewis, C., Perry, R., and Hurd, J. (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership, 61*(5), 18-22.

Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis, 15*(2), 129-151.

Luna, G., and Cullen, D. L. (1995). *Empowering the faculty: Mentoring redirected and renewed. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3*. Washington, DC.: Office of Educational Research and Improvement (ED). Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399889.pdf.

Mader, F. H., Mader, D. R., and Alexander, E. C. (2017). Job shadowing experiences as a teaching tool: A new twist on a tried and true technique. *Atlantic Marketing Journal, 5*(3), 8.

Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA. *Gazette des Mathematiciens, 108*(1), 59-66. Retrieved from: http://www.cimt.org.uk/journal/malaty.pdf.

Matoba, M., and Arani, M. R., S. (2005). *Learning from Japanese approach to teachers' professional development: Can jugyou kenkyu work in other countries.* Paper Presented at the 3rd International Conference on Comparative Education in Teacher Training, Organized by the Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, Bulgaria, 18 – 22 April 2005. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490467.pdf.

MEB (2006a). *Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB (2006b). *Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi.* Ankara: EARGED. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Hie_degerlendirme.pdf.

MEB (2010a). *Milli Eğitim Bakanlığında Hizmet içi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı Sonuç Raporu*. Ankara. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/346921874_Milli_Egitim_Bakanligi'nda_Hizmet_Ici_Egitimin_Yeniden_Yapilandirilmasi_Panel_ve_Calistayi.

MEB (2010b). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

MEB (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi*. Erişim Adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar /2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_ResmiGazete_sonrasY_ilan.pdf.

MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim Adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.

MEB (2021). *Milli Eğitim Bakanlığı 2021 Yılı Bütçe Raporu*. Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.

McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research, 5*(4), 455-473.

Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2020). COVİD-19 Salgını Sürecinde Özel Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(1), 413-437.

Merey, Z., Bulut, Ö. Ü. K., Aktürk, E. ve Görmez, E. (2019). İskandinav Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişim Modeli: Finlandiya Örneği. H. Çiftçi ve M. Ağaoğlu (Editörler), *3. Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi* (ss. 34-44). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Kuebra-Oeztuerk-6/publication/338686031_ISPEC_TAM_METIN/links/5e24a440a6fdcc10157814e2/ISPEC-TAM-METIN.pdf#page=56.

MEXT (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers, OECD activity*（Analytical review), *Japanese country background report*. Retrieved from: https://www.oecd.org/education/school/29163349.pdf.

MEXT (2018a). *Basic education in Japan; chi, toku, tai (Tentative version).* (Unpublished corporate document). Ministry of Education, Cultura, Sports, Science and Technology-Japan Office for International Strategy, Planning an Coordination Elementary and Secondary Education Bureau.

MEXT (2018b). *Fostering competency in Japanese education.* (Unpublished corporate document). Ministry of Education, Cultura, Sports, Science and Technology-Japan, Office for International Strategy, Planning an Coordination Elementary and Secondary Education Bureau.

Misra, P. K. (2014). *The state of teacher education in France: A critique.* Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Pradeep-Misra-2/publication/280793391_The_State_of_Teacher_Education_in_France_A_Critique/links/5ebaf107299bf1c09ab91b8b/The-State-of-Teacher-Education-in-France-A-Critique.pdf.

Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration.* Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved from: https://www.allthingsplc.info/files/uploads/plc-ongoing.pdf

Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en.

Nartgün, Ş. S. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkileri Üzerine Düşünceleri (Bolu İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6*(6), 157-178.

NITS (2017). *Sutructure of teacher development.* (Unpublished corporate document). National Institute for School Teachers and Staff Development,

Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society, & Education, 7*(3), 387-404.

Niemi, H., and Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting Professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education, 43*(1), 131-142.

Numano, T. (2010). *Teacher training and certificate system*. National Institute for Educational Policy Research (NIER): A division of MEXT. Retrieved from: www. nier. go. jp/English/educationjapan/.

OECD (1998). *Staying ahead: in-service training and teacher professional development.* OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Paris, France.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments first results from TALIS*. Retrieved from: http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf.

Ogawa, M. (2002). How are the novice getting to be the expert?: A preliminary case study on Japanese science teachers. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education, 22*(5), 1082-1102.

Opfer, V. D., and Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education, 34*(1), 3-24.

Ogirala, R. (2018). 8 fundamental benefits of Job swapping at work. Erişim Adresi: https://www.managersorbit.com/job-swapping-benefits/.

Osamwonyi, E. F. (2016). In-Service education of teachers: Overview, problems and the way forward. *Journal of Education and Practice, 7*(26), 83-87.

Öğdem, Z. (2015). *Mesleki Öğrenme Topluluğu Olarak İlköğretim Okullarında Takım Liderliği ve Örgüt İklimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 9-23.

Özdemir, S. (1995). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Üniversitelerden Beklenen Roller. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 1*(2), 273-280.

Özdemir, S. (2002). In-service education in Turkey. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(4), 60-67.

Özdemir, S. (2010). Türkiye'deki Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarına Genel Bir Bakış ve Hizmetiçi Eğitimlerin Geleceği. *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı,* 18-27. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/346921874_Milli_Egitim_ Bakanligi'nda_Hizmet_Ici_Egitimin_Yeniden_Yapilandirilmasi_Panel_ve_Calistayi/ link/5fd21c98a6fdcc697bf38ab7/download.

Özdemir, S. (2012). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü İle Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 18*(4), 599-620.

Özdemir, S. (2019). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı, Eğilimleri ve Sorunları. İçinde S. Özdemir (Editör). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (ss. 7-46). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S. (2020). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N., (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma. *Milli Eğitim Dergisi,* 146, 54-63.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 213-224.

Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2019). Değişen Toplum ve Okul. İçinde S. Özdemir (Editör). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* (ss. 69-86). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Mesleki Gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 233-244.

Özdere, M. (2019). Mesleki Gelişime Rehberlik Etmede Okul Yöneticilerinin Önemi. *The Journal of International Educational Sciences, 6*(20), 56-74 doi: 10.16991/INESJOURNAL.1612.

Özen, R. (2016). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkilerine İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 141-160.

Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-Service Education, 30*(1), 89-100.

Özkan, M. (2010). *Hizmet İçi Eğitim Programlarının Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Özoğlu, M. (2010). Hizmetiçi Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı,* 28-34. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/346921874_Milli_Egitim_ Bakanligi'nda_Hizmet_Ici_Egitimin_Yeniden_Yapilandirilmasi_Panel_ve_Calistayi/ link/5fd21c98a6fdcc697bf38ab7/download.

Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik: Retorik ve Pratik*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası. ISBN: 978-975-6153-41-3 Erişim adresi: https://www.academia.edu/2573485/T%C3%BCrkiye_ve_D%C3%BCnyada_%C3%96%C4%9Fretmenlik_Retorik_ve_Pratik.

Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. *Journal of Yasar University, 2*(7), 761-794.

Öztürk, T., Zayimoğlu Öztürk, F. ve Kaya, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet Öncesi Eğitimlerine İlişkin Görüşleri ve Hizmet İçi Eğitim Durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 92-114. doi: 10.17556/jef.67571.

Palaguta, I. (2019). Support to teachers'professional development in ukraine and england: evidence from TALIS survey. *Studies in Comparative Education*. doi: 10.31499/2306-5532.1.2019.174724.

Paris, K. A., and Mason, S. (1995). *Planning and implementing youth apprenticeship & work-based learning.* Madison, Wisconsin: Univ. Of Wisconsin-Madison.

Parmaksız, R. Ş. ve Kısakürek, M. A. (2013). Türkiye ve Bazı AB Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarının Temel Öğeler ve Kalite Kontrolü/Güvencesi Açısından Karşılaştırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 112-129.

Passmore, J. (2007). Coaching and mentoring: The role of experience and sector knowledge. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 5*(S1), 10-16.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand, CA:Sage.

Pedder, D., and Opferd, V. D. (2010). Planning and organisation of teachers' Continuous Professional Development in schools in England. *The curriculum journal, 21*(4), 433-452.

Pehlivan, İ. (1992). Hizmet İçi Eğitim-Verimlilik İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 151-162.

Peker, K. (2010). Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitim ve Yöntemleri. *Mevzuat Dergisi, 13*(156). Erişim adresi: https://www.mevzuatdergisi.com/2010/12a/02.htm.

Powell, C. G., and Bodur, Y. (2019). Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education,* 77, 19-30. Retrieved from: https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.004

Resmi Gazete (1983). 19 Ekim 1983 tarihli ve 18196 sayılı Resmi Gazete. Erişim Adresi: https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/23426?AspxAutoDetectCookieSupport=1 Erişim tarihi 10.09.2020.

Reese, S. (2005). Exploring the world through job shadowing. *Techniques Making Education and Career Connections, 80*(2), 18-23.

Saban, A. (2000). Hizmetiçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi, 145*(1), 25-27.

Sabuncuoğlu, Z. (2008). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (3. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel.

Sacilotto-Vasylenko, M., and Fave-Bonnet, M. F. (2011). Teacher education in France: persistent tensions. In M. V. Juljan & j. Vogrinc (Eds.*) European dimensions of teacher education-Similarities and differences* (pp. 177-192). Ljubljana: Faculty of Education. Retrieved from: file:///C:/Users/mehmet.arslan/Desktop/European_Dimensions_of_Teacher_Education.pdf.

Saito, E., Murase, M., Tsukui, A., and Yeo, J. (2014). *Lesson study for learning community: A guide to sustainable school reform*. NY: Routledge.

Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Turkish Studies, 15*(4), 959-975. Erişim adresi: https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335.

SBB (2020). *Kamu Sektörü İstihdam Sayıları*. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Bütçe ve Strateji Başkanlığı, Erişim adresi: https://www.sbb.gov.tr/kamu-istihdami/.

Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en.

Searby, L., and Tripses, J. (2012). Etkili Mentorlar Olabilmeleri İçin Okul Liderlerini Hazırlama. (S.Turan, Çev.) İ. Kocabaş ve R. Yirci (Editörler), *Dünyada Mentorluk Uygulamaları,* (ss. 1-16). Ankara: Pegem.

Selimoğlu, E. ve Biçen Yılmaz, H. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Kurum ve Çalışanlar Üzerine Etkieri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, 5*(1), 1-12.

Sezgin, F. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumu* (Ankara İli Örneği) (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Sezgin, F., Koşar, S. ve Emre, E. R. (2014). Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Mentörlük Sürecinin Incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 1337-1356.

Shagrir, L. (2012). How evaluation processes affect the professional development of five teachers in higher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12*(1), 23-35.

Shea, G. (1994). *Mentoring: Helping employees reach their full potential*. New York: American Management Association.

Showers, B. and Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Improving Professional Practice, 53*(6), 12-16.

Sıcak, A. and Parmaksız, R. Ş. (2016). An evaluation of efficacy of in-service training in primary schools, *The Inonu University Journal of the Faculty of Education, 17*(1), 17-33. doi: 10.17679/iuefd.17144668.

Sims, L., and Walsh, D. (2009). Lesson study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 724-733.

Single, P. B., and Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: Review of research to inform program development. *Mentoring and Tutoring, 13*(2), 303-322.

Skinner, D. (2005). *Get set for teacher training.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Starcevich, M. (1997). *All about coaching and team building.* USA:CMOE.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., and Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change, 7*(4), 221-258.

Stringer, E. T. (2008). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Sugrue, C., and Day, C. (2001). Developing teachers and teaching practice. NY: Routledge.

Şahin, F., Çaka, C., Dulkadir Yaman, N., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2016). Mesleki Gelişim ve Araştırma Toplulukları Bağlamında Bir Model Önerisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (31), 128-151.

Şahin, Ü. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Bir Model Önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

Şahinoğlu, A. ve Sağlam, A. (2019). Eğitimde Mentörlük Uygulamaları. *Online Fen Eğitimi Dergisi, 4*(2): 183-195.

Şimşek, M. Ş. ve Öge, S. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Konya: Yelken Basım.

Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34*(34), 300-315.

Takahashi, A., and Yoshida, M. (2004). Ideas for establishing lesson-study communities. *Teaching children mathematics, 10*(9), 436-443.

Taymaz, H. (1992). *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Personel Eğitim Geliştirme Merkezi Yayınları.

Tulowitzki, P. (2019). Shadowing school principals: what do we learn?. *Educational Management Administration & Leadership, 47*(1), 91-109.

TED (2009). *Öğretmen Yeterlikleri,* Ankara: Türk Eğitim Derneği Erişim adresi: http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf.

TEDMEM. (2019). TALIS 2018 *Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tekin, O. (2020). Uzaktan Eğitim Kullanılan Hizmet İçi Eğitim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16*(1), 20-35. doi: 10.17244/eku.643224.

TIMMS 2015 Encyclopedia (2020). Retrieved from: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/teachers-teacher-education-and-professional-development/.

Tiyek, R. (2014). Oryantasyon Eğitim Programı Etkinliğinin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 335-353.

Tomlinson, P. D., Hobson, A. J., and Malderez, A. (2010). Mentoring in teacher education. In B. McGaw, P. L. Peterson, & E. Baker (Eds.*), International Encyclopedia of Education* (pp. 749-756). Elsevier.

Tonbul, Y. (2006) İlköğretim Okullarındaki "Mesleki Çalışma" Uygulamalarının Etkililiği İle İlgili Görüşler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 13-30.

Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2012). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Turan, S , Dönmez, A. ve Çakmak, G . (2009). İlköğretim Okullarındaki Bazı Kurulların Etkililiği Üzerine Bir İnceleme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(2), 44-58.

Tutum, C. (1979). *Personel Yönetimi.* Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi Döneminde Yapılan Uzaktan Eğitim Çalışmalarıyla İlgili İngilizce Öğretmenlerinin Görüşleri (Bir Odak Grup Tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (21), 679-696. DOI: 10.29000/rumelide.835811.

Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Meb Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına Ilişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 34-53.

Ulusoy, A. ve Güven, C. (2020). Sosyal Bilgiler Zümre Öğretmenler Kurullarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Yer Alan Temel Becerileri Kazandırmadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 10*(1), 239-259. doi: 10.30783/nevsosbilen.602876.

US Department of Education. (2004). *Fact sheet: New no child left behind flexibility: Highly qualified teachers.* Retrieved from http://www2.ed.gov/nclb/methods/teachers/hqtflexibility.pdf.

Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 125-138.

Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education. 37*(7), 13-29.

Ülgü, S. (2013). *A modular in-ervice teacher devalopment program: A contınuous mixed model for the Turkish Air Force (TurAF) EFL teachers* (Unpublished master thesis). Yeditepe Universty, İstanbul, Turkey.

Ültanır, Y. G. ve Akay, C. (2010). MEB Hizmetiçi Eğiticilerinin Eğitim Uygulamalarının Oluşturmacılık ve Doğrudan Öğretim Modeline Göre Yorumlanması. *Education Sciences, 5*(2), 584-595.

Ünal, M. ve Bulunuz, N. (2020). COVID-19 Salgını Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi ve Sonraki Sürece İlişkin Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 343-369.

Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J., and Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world. Policy Information Report.* Princeton, NJ: Educational Testing Service. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479903.pdf.

Watson, S. (2006). Virtual mentoring in higher education: teacher education and cyberconnections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher, 18*(3), 168-179.

Webb, L. D., and Norton, M. S. (2009). *Human resources administration: Personnel issues and needs in education.* USA: Pearson.

Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S., and Poikonen, P. L. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education, 35*(3), 405-422.

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., and Adamson, F. (2010*). Professional development in the United States: Trends and challenges (Vol. 28).* Dallas, TX: National Staff Development Council. Retrieved from: https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-development-united-states-trends-and-challenges.pdf.

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., and Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the US and abroad.* Technical Report. National Staff Development Council. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/237327162_Professional_Learning_in_the_Learning_Profession_A_Status_Report_on_Teacher_Development_in_the_United_States_and_Abroad/link/00b7d53552f45e2f9c000000/download.

Wilks, J., and Ross, K. (2014). Shadowing," The most valuable thing you can do": Threading Informal classroom experiences into secondary pre-service teacher education. *Teacher Education Quarterly, 41*(2), 93-106.

Wilson, C. (2004). Coaching and coach training in the workplace. *Industrial and Commercial Training, 36*(3), 96-98.

Yalın, H. (1997). Hizmet İçi Eğitim Var Olan Ya Da İleride Çözülmesi Gerekecek Bir Problem İçin Yapılır. *Milli Eğitim, 133*(1), 29-30.

Yarrow, A., and Millwater, J. (1997). Evaluating the effectiveness of a professional development course in supervision and mentoring. *British Journal of In-service Education, 23*(3), 349-361.

Yendol-Hoppey, D., and Dana, N. F. (2010). *Powerful professional development: Building expertise within the four walls of your school.* Corwin Press. doi: http://dx.doi.org/10.4135/9781452219578.

Yenipınar, Ş. (2019). Zümre Öğretmeler Kurulu Çalışmalarının Yönetim Süreçleri Temelinde İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi. 9*(4), 791-808.

Yıldırım, Ö., Kurşun, E., and Göktaş, Y. (2015). The factors affecting the quality of in-service training on information and communication technologies. *Education & Science / Egitim ve Bilim, 40*(178), 163–182. doi: https://doi.org/10.15390/EB.2015.4137.

Yirci, R. (2009). *Mentörlüğün Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Yogev, A. (1997). School-based in-service teacher education in developing versus industrialized countries: Comparative policy perspectives. *Prospects, 27*(1), 131-149. doi: https://doi.org/10.1007/BF02755360.

Youngs, P. (2000). *Connections between district policy related to professional development and school capacity in urban elementary schools*. New Orleans, LA: American Educational Research Association, Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449267.pdf.

Zepeda, S. J. (2014). *Job-embedded professional development: Support, collaboration, and learning in schools*. NY: Routledge.

EKLER

EK 1. Bireysel Görüşme Formu (Üst Yönetici)

Görüşme Tarihi : .....
Görüşmenin Yapıldığı Yer : .....
Görüşme Süresi : .....
Görüşülen Kişinin Cinsiyeti : .....
Görüşülen Kişinin Unvanı : .....,
Görüşülen Kişinin Kıdemi : .....
Görüşülen Kişinin Yöneticilik Kıdemi: .....
Görüşülen Kişinin İletişim Bilgileri:.....
Görüşülen Kişinin görev yeri(Birimi) :.....
Okulun bulunduğu İl/ilçe : .....

"MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLER İÇİN HİZMET İÇİ EĞİTİM MODELİ ÖNERİSİ" ADLI TEZ ÇALIŞMASI YÖNETİCİ BİREYSEL GÖRÜŞME FORMU

Değerli Yönetici,

Görüşme yapmayı kabul ederek randevu verdiğiniz için çok teşekkür ederim. Ben, Mehmet Arslan. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması programında doktora yapıyorum. Doktora tezim için yaptığım bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Bakanlığın hizmet içi eğitim sistemini betimleyerek bu sistemin geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymak, bunlardan hareketle alternatif bir hizmet içi eğitim model önerisi geliştirmektir. Bu amaçla hazırlamış olduğum görüşme formu kapsamında sizinle görüşmek istiyorum. Görüşleriniz kimseyle paylaşılmayacak, araştırma amacı doğrultusunda değerlendirilecektir. Soruları samimi bir şekilde cevaplandırmanız araştırmanın amacına ulaşmasında çok önemlidir. İzin verirseniz, görüşmenin ses kaydını yapmak istiyorum. İstediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırma hakkınızın olduğunu belirtmek isterim. Görüşmeyi kabul ettiğiniz ve ses kaydı için izin verdiğiniz için çok teşekkür ederim. İzninizle görüşmeye başlıyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Hizmet içi eğitim kavramı sizin için ne ifade ediyor? Hizmet içi eğitimlerin mesleki gelişiminize katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Sizce Milli Eğitim Bakanlığınca uygulanan hizmet içi eğitimlerde temel sorunlar nelerdir? Bu sorunların giderilebilmesi için çözüm önerileriniz nelerdir?
    a. Planlama açısından
        i. Merkezi/yerel (mahalli)/okul düzeyindeki hizmet içi eğitimler (Yeterlik belirleme, ihtiyaç analizi, bütçeleme vb.)
    b. Uygulama açısından

i. Eğitimin yeri (okul, il, otel, enstitü vb.), eğiticilerin seçimi ve yetkinliği, katılımcı sayısı ve bileşimi, içerik, yüz yüze-uzaktan öğretim yöntemleri, uygulanan yöntem teknikler.

c. İzleme ve değerlendirme açısından
   i. Öntest-sontest, başarı değerlendirmesi, eğitim sonrası periyodik değerlendirme, çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirme vb.
   ii. Hizmet içi eğitim etkinliğinin niteliğini ve etkinliğinin değerlendirmesi

3. Sizce (farklı hizmet içi eğitim türleri açısından ele alındığında; uyum (oryantasyon) eğitimi, temel eğitim, tamamlama eğitimi, geliştirme eğitimi, yükseltme eğitimi) mesleki gelişime hitap eden, mesleki yaşantılara transfer edilebilir etkili bir hizmet içi eğitim nasıl düzenlenmelidir? (Merkez teşkilatı, il-ilçe müdürlükleri, ilgili şube müdürlükleri ve okul düzeylerinde)
   a. İdari açıdan (yeterlik belirleme/ihtiyaç analizi/planlama vb.) nasıl düzenlenmelidir?
   b. Mali açıdan nasıl düzenlenmelidir (bütçe, finansman)?
   c. İçerik açısından nasıl düzenlenmelidir?
   d. Uygulama, yöntem ve teknik açısından nasıl düzenlenmelidir?
   e. Öğrenilenlerin transferi, etki analizi, izleme ve değerlendirme açısından nasıl düzenlenmelidir?

4. Okullarda hizmet içi eğitim konusunda nasıl bir yapılanma olmalıdır?
   a. Yöneticilerin rolü ne olmalıdır?
   b. Öğretmenlerin rolü ne olmalıdır?
   c. Zümrelerin rolü ne olmalıdır?
   d. Öğretmenler kurulunun rolü ne olmalıdır?
   e. Üniversite, STK veli ve diğer paydaşların rolü ne olmalıdır?

5. Bakanlık dışında diğer paydaşların hizmet içi eğitimlere katkısı nasıl olmalıdır? Bu işbirliği nasıl yapılandırılmalıdır? Diğer paydaşların hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik çalışmalarının yararları ve sakıncaları neler olabilir?

Zaman ayırarak yaptığınız katkı ve verdiğiniz destek için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

EK 2. Odak Grup Görüşme Formu-1 (Okul Yöneticileri)

Görüşme	Takma Ad (Mahlas)	Cinsiyet	Görev Yaptığı İl/İlçe	Okul türü	Toplam Kıdemi	Yöneticilikteki Kıdemi	Eğitim Düzeyi
Odak Grup Görüşmesi (Okul Yöneticileri)							

"MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLER İÇİN HİZMETİÇİ EĞİTİM MODELİ ÖNERİSİ" ADLI TEZ ÇALIŞMASI

ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU (1)

(OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN)

Değerli Yöneticiler,

Görüşme yapmayı kabul ederek bu odak grup toplantısına geldiğiniz için çok teşekkür ederim. Ben, Mehmet Arslan. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması programında doktora yapıyorum. Doktora tezim için yaptığım bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Bakanlığın hizmet içi eğitim sistemini betimleyerek bu sistemin geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymak, bunlardan hareketle alternatif bir hizmet içi eğitim model önerisi geliştirmektir. Bu amaçla hazırlamış olduğum görüşme formu kapsamında sizinle bir odak grup görüşmesi gerçekleştirmek istiyorum. Toplantıda belirteceğiniz görüşler kimseyle paylaşılmayacak, yalnız araştırma amacı doğrultusunda değerlendirilecektir. Soruları samimi bir şekilde düşünerek, size göre en önemli görüşlerinizi belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşmasında çok önemlidir. Odak grup toplantısı gereği herkesin düşüncelerine sınır koymadan görüşlerini özgürce belirtmesi, toplantının beyin fırtınası yöntemine uygun gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Toplantının sonunda araştırmanın temel bulgularının ortaya çıkması beklenmektedir. İstediğiniz zaman toplantıyı sonlandırma ve ayrılma hakkınızın olduğunu belirtmek isterim. Toplantıya devam edeceğiniz için çok teşekkür ederim. İzninizle toplantıyı başlatıyorum.

ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

1. Sizce Milli Eğitim Bakanlığınca uygulanan hizmet içi eğitimlerde temel sorunlar nelerdir?
   a) İhtiyaç belirleme
   b) Planlama, kursiyer seçimi ve katılımı
   c) Uygulama
   d) İzleme ve değerlendirme
   e) Varsa diğer boyutlar açısından
2. Sizce Milli Eğitim Bakanlığınca uygulanan hizmet içi eğitimlerde ortaya çıkan temel sorunlar için çözüm önerileriniz nelerdir?

a) İhtiyaç belirleme
b) Planlama, kursiyer seçimi ve katılımı
c) Uygulama
d) İzleme ve değerlendirme
e) Varsa diğer boyutlar açısından

3. Size öğretmenler için ideal bir mesleki gelişim sistemi nasıl olmalıdır?
   a) İhtiyaç belirleme
   b) Planlama, kursiyer seçimi ve katılımı
   c) Uygulama
   d) İzleme ve değerlendirme
   e) Varsa diğer boyutlar açısından

Zaman ayırarak yaptığınız katkı ve verdiğiniz destek için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

EK 3. Odak Grup Görüşme Formu-2 (Öğretmenler)

Görüşme	Takma Ad (Mahlas)	Cinsiyet	Görev Yaptığı İl/İlçe	Okul türü	Toplam Kıdem	Branş	Eğitim Düzeyi
Odak Grup Görüşmesi (Öğretmen)							

"MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLER İÇİN HİZMET İÇİ EĞİTİM MODELİ ÖNERİSİ" ADLI TEZ ÇALIŞMASI

ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU (2)

(ÖĞRETMENLER İÇİN)

Değerli Öğretmenim,

Görüşme yapmayı kabul ederek randevu verdiğiniz için çok teşekkür ederim. Ben, Mehmet Arslan. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması programında doktora yapıyorum. Doktora tezim için yaptığım bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Bakanlığın hizmet içi eğitim sistemini betimleyerek bu sistemin geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymak, bunlardan hareketle alternatif bir hizmet içi eğitim model önerisi geliştirmektir. Bu amaçla hazırlamış olduğum görüşme formu kapsamında sizinle görüşmek istiyorum. Bu toplantıda belirttiğiniz görüşler, kimseyle paylaşılmayacak, yalnız araştırma amacı doğrultusunda değerlendirilecektir. Soruları samimi bir şekilde cevaplandırmanız araştırmanın amacına ulaşmasında çok önemlidir. İzin verirseniz, görüşmenin ses kaydını yapmak istiyorum. İstediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırma hakkınızın olduğunu belirtmek isterim. Görüşmeyi kabul ettiğiniz ve ses kaydı için izin verdiğiniz için çok teşekkür ederim. İzninizle görüşmeye başlıyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yaşamınızda sıradan bir haftalık zaman diliminizi dikkate aldığınızda kendinizi mesleki açıdan geliştirmek için işyerinde ve iş dışında neler yaparsınız? Mesleki gelişimi konusunda sizi engelleyen şeyler nelerdir? Bunları aşmak için neler yapılmalıdır?

2. Bakanlıkça düzenlenen hizmet içi eğitimleri genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

a. İhtiyaca yönelik olma,
b. Öğretmenlere ilave avantajlar kazandırma,
c. Erişilebilir olma,
d. Süreklilik,
e. Motivasyon artırma ve öğrenme kültürü oluşturma,
f. Kalite ve etkililik yönüyle,

g. İş yaşamına transfer edilebilir olma,
h. Varsa diğer yönler açısından değerlendiriniz.

3. İçinde bulunduğunuz mesleki gelişim ortamı sizi nasıl etkiliyor? Olumlu ve olumsuz yönleri hakkında neler düşünüyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

a. Hizmet içi eğitimler sizin mesleki ve bireysel ihtiyaçlarınızı ne ölçüde gideriyor ve yeteneklerinizi ne ölçüde destekliyor? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?
b. Hizmet içi eğitimler mesleki olarak karşılaştığınız sorunları çözmede nasıl katkı sağlıyor?
c. Aldığınız hizmet içi eğitimler motivasyon sağlama, sorumluluk üstlenme, yetkinleşme ve özerk hissetme konusunda sizi nasıl etkiliyor?
d. Varsa diğer yönler açısından değerlendiriniz.

4. Mesleki gelişim konusundaki deneyimleriniz sizi okulla nasıl bütünleştiriyor? Bu konuda sizce mesleki gelişimi destekleyici bileşenler nasıl olmalıdır?

a. Bireysel olarak katıldığınız mesleki gelişim çalışmalarının okulunuzun gelişimine katkı sağlaması yönünden,
b. Okul temelinde topyekûn bir gelişmeyi sağlama yönünden,
c. Zümre öğretmenleriyle ve okulun tüm öğretmenleriyle iletişiminizi artırma yönünden,
d. Birlikte öğrenme kültürünü geliştirme yönünden,
e. Süreçte okul yöneticileri ve meslektaşlarınızdan beklentileriniz yönünden,
f. Okula aidiyetinizi artırması yönünden,
g. Varsa diğer yönler açısından değerlendiriniz.

5. Öğretmenler için etkili bir mesleki gelişim, öğrenciler üzerinde ne gibi etkiler sağlayabilir?

a. Öğrenmeleri ve başarılarının artışı yönünden,
b. İlgi ve meraklarının artışı yönünden,
c. Gelişimlerini desteklemeye katkı sağlaması yönünden,
d. Öğrenci-öğretmen iletişimini ve işbirliğini artırması yönünden,
e. Sınıf içi uygulamaları (pratikleri) dönüştürmesi yönünden,
f. Varsa diğer konularda etkileri yününden değerlendiriniz.

6. Sizce ideal bir okul öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerine nasıl hizmet etmelidir?

a. Kurumsal hedef ve stratejiler yönünden,
b. Kurumsal kimliği ve örgüt iklimi yönünden,
c. Çalışanların motivasyonu ve alışkanlıkları yönünden,
d. Kurul, komisyon zümre yapılanmaları yönünden,
e. Yönetici, öğretmen, zümreler ve öğrenci ilişkileri yönünden,
f. Okulun diğer okullar, yakın çevre ve toplumla ilişkileri yönünden,
g. Okul içi mesleki gelişim pratikleri yönünden,
h. Varsa diğer yönler açısından değerlendiriniz.

7. Sizce Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimine ilişkin okulları öğrenen okullar olarak nasıl yapılandırabilir?

a. Performans geliştirme yönünden,
b. Okul yönetimi ve mesleki liderlik yönünden,
c. Görev, sorumluluk, ödül ve disiplin yönünden,
d. Etik yapı yönünden,
e. Hizmet içi eğitimde yapılanma, sertifikalandırma ve kredilendirme yönünden,
f. Günlük mesleki gelişim uygulamaları (pratikleri) yönünden,

g. Kariyer yapısı (yönetici atama, uzman öğretmen ve başöğretmen) yönünden,
h. Varsa diğer yönlerden değerlendiriniz.

Zaman ayırarak yaptığınız katkı ve verdiğiniz destek için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

EK 4. Öğretmen Yazılı Görüş Formu

"MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLER İÇİN HİZMET İÇİ EĞİTİM MODELİ ÖNERİSİ" ADLI ARAŞTIRMANIN ÖĞRETMEN YAZILI GÖRÜŞ ALMA FORMU

Değerli Öğretmenim,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması programında doktora tezi hazırlamaktayım. Tezimin amaçlarından biri de küresel COVİD-19 virüsü salgını sürecinde alınan önlemlerle de ilişkili olarak (Okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi ve uzaktan eğitime geçilmesi, yüz yüze hizmet içi eğitim çalışmalarının durdurulması ve yalnızca uzaktan faaliyetler düzenlenmesi vb.) öğretmenlerimizin hizmet içi eğitim faaliyetlerine olan bakış açılarının ortaya konulmasıdır. Bu amaçla hazırlanmış olan sorulara verdiğiniz yanıtlar ile kişisel bilgileriniz kimseyle paylaşılmayacak, yalnız araştırma amacı doğrultusunda toplu olarak değerlendirilecektir. Soruları samimi ve açıklayıcı biçimde cevaplandırmanız araştırmanın amacına ulaşmasında çok önemlidir. Doktora tezime katkı sağlayacak olan bu formu doldurmayı kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim.

20/07/2020

Mehmet ARSLAN

BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz :…….. Branşınız: ……

Öğretmenlikteki toplam hizmet yılınız: ……

Eğitim Düzeyiniz (Lisans, YL, Doktora): ……..

Görev Yaptığınız İl: ……. İlçe…….

Okulunuzu konum olarak nasıl sınıflandırabilirsiniz?:…….. (İl merkezinde, ilçe merkezinde, ilçe sınırları içerisinde ya da köy okulu seçeneklerinden birini belirtiniz.)

BÖLÜM 2. SORULAR

1. Sizce kriz yönetimi nedir? İçinde bulunduğumuz dönemde eğitim alanındaki kriz yönetimi sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?

2. Covid-19 virüs salgını sürecinde öğrencilerinize yönelik gerçekleştirdiğiniz uzaktan eğitim çalışmalarında kendinizi ne ölçüde yeterli hissetiniz-hissediyorsunuz? Hangi konularda yetersiz hissettiniz? Bu süreçte herhangi bir konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydunuz mu? Duyduysanız hangi konularda olduğunu lütfen yazar mısınız?

3. Salgın sürecinde herhangi bir isteminiz olmadan ya da isteminiz çerçevesinde sunulan bir hizmet içi eğitime katıldınız mı? Katıldıysanız bu eğitimleri kısaca değerlendirebilir misiniz? (Beklentileriniz neydi, beklentilerinizi ne ölçüde karşıladı, nasıl olması gerekirdi vb.). Hizmet içi eğitimler hangi düzeyde (Bakanlık, İl Milli Eğitim, İlçe Milli Eğitim, Okul) yapıldı?

4. Virüs salgınının uzun sürmesi durumunda süreç içinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimi konusunda neler yapılmasını önerirsiniz? Sizce nasıl bir model kurulması gerekir?

5. Sizce virüs salgını sonrasında normal sürece geçildiğinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde ne gibi değişiklikler gerçekleştirmek gerekir? Bu konuda nasıl bir yönelimin ortaya çıkabileceğini düşünüyorsunuz? Nasıl bir hizmet içi eğitim modelinin kurulması gerekir?

Verdiğiniz katkı için çok teşekkür ederim.

EK 5. Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi Değerlendirme Anketi

HİZMET İÇİ EĞİTİM MODEL ÖNERİSİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Sayın Öğretmenim;

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Bakanlığın hizmet içi eğitim sistemini betimleyerek bu sistemin geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymak, bunlardan hareketle alternatif bir hizmet içi eğitim model önerisi geliştirmektir. Vereceğiniz cevaplar gerçekleştirilen araştırma için önemli olup, sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu nedenle bu formun herhangi bir yerine anketin birinci bölümünde ihtiyaç duyulan bilgiler dışındaki bireysel bilgilerinizi yazmanız istenmemektedir. Her maddeyi dikkatle okumanız ve size en uygun olacak şekilde cevaplandırmanız araştırmanın geçerliği ve güvenirliği açısından önemlidir. İstenildiği takdirde araştırma sonuçlarıyla ilgili veri ve sonuçlar aşağıda belirtilen iletişim adreslerinden öğrenilebilir. **Ankette orta sütunda yer alan ifadeleri okuduktan sonra bu ifadeleri ne düzeyde benimsediğinizi (Kabul ettiğinizi) sol taraftaki ölçek üzerinde, bu ifadelerin sizce ne ölçüde uygulanabilir (hayata geçirilebilir) bulduğunuzu ise sağ taraftaki ölçek üzerinde işaretleyiniz.** Lütfen tüm maddeleri doldurunuz. Anketi tamamlamanız yaklaşık olarak 30 dakika sürecektir.

Araştırmaya katılarak değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

..../.../20..

Mehmet ARSLAN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması
Doktora Programı Öğrencisi

İletişim Bilgileri
E-Posta :
Cep Telefonu :
Adres :

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Görev yaptığınız il: ……
2. Yaşınız:……...
3. Meslekteki kıdeminiz (Hizmet Yılınız):…….
4. Cinsiyetiniz:…….
5. Medeni durumunuz: ( ) Evli ( ) Bekâr
6. Göreviniz: ( ) Yönetici ( ) Öğretmen
7. Branşınız: ……..
8. Görev Yaptığınız Okul Türü:
   - ( ) Okulöncesi ve İlkokul
   - ( ) Ortaokul ve İH Ortaokulu
   - ( ) Anadolu Lisesi
   - ( ) Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi
   - ( ) İHL / Mesleki ve Teknik / Çok programlı Anadolu Liseleri
   - ( ) Güzel sanatlar ve Spor Liseleri
   - ( ) Diğer: (Lütfen yazınız)……..
9. Görev Yaptığınız Okuldaki Öğretmen Sayısı: ……

BÖLÜM II

HİZMET İÇİ EĞİTİM MODEL ÖNERİSİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

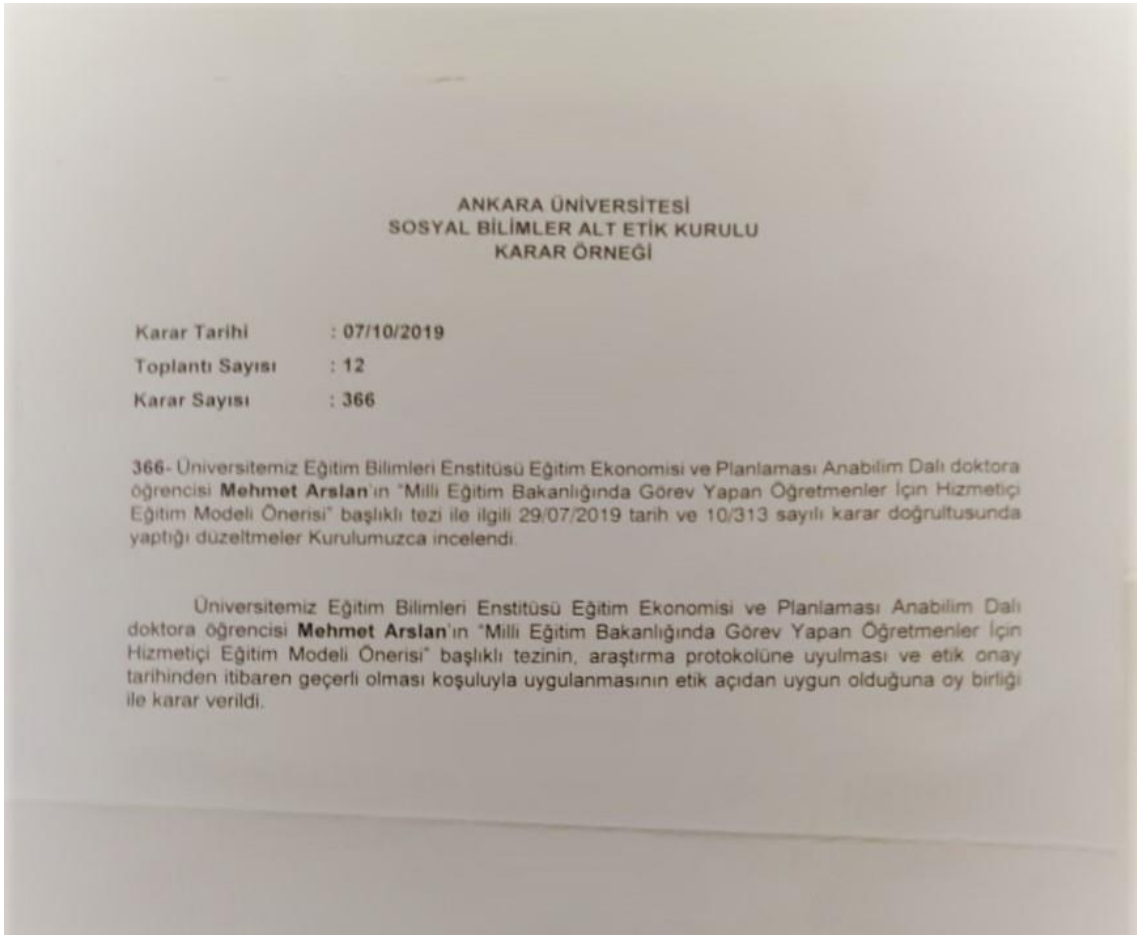
Öneriyi ne düzeyde benimsiyor-sunuz?					ÖNERİLEN HİZMET İÇİ EĞİTİM MODELİNE YÖNELİK TEMEL İFADELER	Öneriyi ne düzeyde uygulanabilir buluyorsunuz?				
Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen	**1. Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler** **Yönerge:** Orta sütunda yer alan ifadeleri okuduktan sonra bu ifadeleri ne düzeyde benimsediğinizi (Kabul ettiğinizi) sol taraftaki ölçek üzerinde, bu ifadelerin sizce ne ölçüde uygulanabilir (hayata geçirilebilir) olduğunu ise sağ taraftaki ölçek üzerinde işaretleyiniz.	Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen
					1. Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir.					
					2. Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir.					
					3. Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir.					
					4. Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır.					
					5. Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir.					
					6. Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır.					
					7. Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır					
					8. Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak görevlendirilmemelidir.					
					9. Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir.					
					10. Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır.					
					11. Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır.					
					12. Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir.					
					13. Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir.					
					14. Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve					

					değerlendirmelidir.						
					15. Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir.						
					16. Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir.						
Hizmet içi eğitimde genel yaklaşımlar ve Bakanlık merkez teşkilatının temel faaliyetlerine ilişkin eklemek istediğiniz hususlar varsa belirtiniz.											
Öneriyi ne düzeyde benimsiyor-sunuz?					**2. İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde Hizmet İçi Eğitimle İlgili Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler**	**Öneriyi ne düzeyde uygulanabilir buluyorsunuz?**					
Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen	**Yönerge:** Orta sütunda yer alan ifadeleri okuduktan sonra bu ifadeleri ne düzeyde benimsediğinizi (Kabul ettiğinizi) sol taraftaki ölçek üzerinde, bu ifadelerin sizce ne ölçüde uygulanabilir (hayata geçirilebilir) olduğunu ise sağ taraftaki ölçek üzerinde işaretleyiniz.	Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen
					17. İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır.						
					18. İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır.						
					19. İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır.						
					20. İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir.						
					21. İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır.						
					22. İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır.						
					23. İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir.						
					24. İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir.						
					25. İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir.						
					26. İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır.						
İl Milli eğitim müdürlüklerindeki yapılanmaya ilişkin eklemek istediğiniz hususlar varsa belirtiniz.											

Öneriyi ne düzeyde benimsiyorsunuz?					3. Okullarda Hizmet İçi Eğitimle İlgili Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler	Öneriyi ne düzeyde uygulanabilir buluyorsunuz?				
Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen	**Yönerge:** Orta sütunda yer alan ifadeleri okuduktan sonra bu ifadeleri ne düzeyde benimsediğinizi (Kabul ettiğinizi) sol taraftaki ölçek üzerinde, bu ifadelerin sizce ne ölçüde uygulanabilir (hayata geçirilebilir) olduğunu ise sağ taraftaki ölçek üzerinde işaretleyiniz	Hiç	Az	Orta	Büyük Ölçüde	Tamamen
					27. Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır.					
					28. Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır.					
					29. Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır.					
					30. Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır.					
					31. Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır.					
					32. Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır.					
					33. Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir.					
					34. Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmelidir					
					35. Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir					
					36. Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır.					
					37. Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri temel ölçütü olarak dikkate alınmalıdır.					
					38. Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır.					
					39. Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir.					
					40. Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır.					
					41. Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır.					
					42. Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır.					
Okullardaki yapılanmaya ilişkin eklemek istediğiniz hususlar varsa belirtiniz.										

Anket soruları bitmiştir. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

EK 6. Etik Kurul Onayı



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 07/10/2019
Toplantı Sayısı : 12
Karar Sayısı : 366

366- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Mehmet Arslan**'ın "Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmetiçi Eğitim Modeli Önerisi" başlıklı tezi ile ilgili 29/07/2019 tarih ve 10/313 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Mehmet Arslan**'ın "Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmetiçi Eğitim Modeli Önerisi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 7. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzin Belgesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/23627054 28.11.2019
Konu: Araştırma Uygulama İzin Talebi

Sayın MEHMET ARSLAN
(TCCB Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu T.C. Cumhurbaşkanlığı Çankaya Yerleşkesi E/Blok Çankaya/ANKARA

İlgi: a) 17/10/2019 tarihli dilekçe
b) Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 23/10/2019 tarihli ve 84037561-605.01-E.20758595 sayılı yazısı
c) Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün 31/10/2019 tarihli ve 98029973-605.01-E.21419259sayılı yazısı
ç) Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 11/11/2019 tarihli ve 70297673-605.01-E,22280507 sayılı yazısı
d) Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün 24/10/2019 tarihli ve 20880164-605.01-E.20950632 sayılı yazısı
e) Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğünün 27/11/2019 tarihli ve 38772063-605.01-E.23426020 sayılı yazısı
f)Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

İlgi (a) dilekçe ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı öğrencisi Mehmet ARSLAN'ın "Millî Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmetiçi Eğitim Modeli" konulu doktora tezi kapsamında hazırladığı veri toplama araçlarının Bakanlığımız merkez teşkilatında; Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünde görev yapan yöneticilere ve taşra teşkilatında İstanbul, Kırklareli, Denizli, Yalova, Ankara, Hatay, Kırıkkale, Karabük, Giresun, Erzurum, Bitlis ve Şanlıurfa ilerinde bulunan ilkokul, her tür ve derecedeki ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz ve Genel Müdürlüklerin ilgi (b,c,ç,d,e) yazıları ile incelenmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü araştırmacıdan bir takım değişiklikler talep etmiş, araştırmacı ile irtibata geçerek bu değişikliklerin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.

Denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri

Emniyet Mahallesi Milas SokakNu:8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr
Bilgi için: Şeyda KARABULUT Öğretmen
Dr.Atilla DEMİRBAŞ Koordinatör
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ccda-b01e-328c-9ebe-2a1c kodu ile teyit edilebilir.

toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (f) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereği bilgileriniz sunulur.

Anıl YILMAZ
Bakan a.
Genel Müdür

Ek: Veri Toplama Araçları (12 Sayfa)

Emniyet Mahallesi Milas SokakNu:8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT Öğretmen
Dr.Atilla DEMİRBAŞ Koordinatör
Telefon No: (0 312) 296 95 82.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden ccda-b01e-328c-9ebe-2a1c kodu ile teyit edilebilir.

EK 8. Gönüllü Onam Formları

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

(Bireysel ve Odak Grup Görüşmeleri İçin)

Araştırmanın Adı: Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi

Sayın Yönetici/Öğretmen,

Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programında yürütülen Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi isimli doktora tezi kapsamındaki araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Tezin amacı, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Bakanlığın hizmetiçi eğitim sistemini betimleyerek bu sistemin sorunlarını ortaya koymak, ortaya konulan sorunlardan hareketle alternatif bir hizmetiçi eğitim model önerisi geliştirmektedir. Gönüllü olmanız durumunda araştırmaya dahil edileceksiniz. Araştırma kapsamında sizinle Milli Eğitim Bakanlığında düzenlediğiniz/onayladığınız ya da almış olduğunuz hizmet içi eğitimler ile bu eğitimlere ilişkin değerlendirmeleriniz ve önerilerinize ilişkin soruların yönlendirileceği bir görüşme yapılması planlanmaktadır. Araştırmaya toplam 30 katılımcı dahil edilecektir. Bu çalışma için ortalama bir saat süre ayırmanız gerekmektedir.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız durumunda, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez toplulaştırıldıktan sonra araştırmadan çekilmeniz olanaklı olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Onay:

"Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak bana sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen benimle ilgili bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak koşuluyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi ve ses kaydı alınmasına izin verdiğimi onaylarım."

İmza/Tarih İmza/Tarih

Katılımcının Adı Soyadı Araştırmacının Adı Soyadı

Mehmet ARSLAN

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

(Anket Uygulaması İçin)

Araştırmanın Adı: Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi

Sayın Yönetici/Öğretmen,

Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programında yürütülen Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi isimli doktora tezi kapsamındaki araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Tezin amacı, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Bakanlığın hizmet içi eğitim sistemini betimleyerek bu sistemin sorunlarını ortaya koymak, ortaya konulan sorunlardan hareketle alternatif bir hizmet içi eğitim model önerisi geliştirmektedir. Gönüllü olmanız durumunda araştırmaya dahil edileceksiniz. Araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlere yönelik araştırmacı tarafından geliştirilmiş hizmet içi eğitim modeli önerisine yönelik görüşlerinizi elde etmeyi amaçlayan sorulardan oluşan anketi cevaplamanız beklenmektedir. Bu çalışma için ortalama 30 dakika süre ayırmanız gerekmektedir.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız durumunda, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez toplulaştırıldıktan sonra araştırmadan çekilmeniz olanaklı olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Onay:

"Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak bana sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen benimle ilgili bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak koşuluyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi ve ses kaydı alınmasına izin verdiğimi onaylarım."

İmza/Tarih

İmza/Tarih

Katılımcının Adı Soyadı

Araştırmacının Adı Soyadı

Mehmet ARSLAN

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

(Salgın Sürecine İlişkin Yazılı Görüş Bildirimi İçin)

Araştırmanın Adı: Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi

Sayın Yönetici/Öğretmen,

Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programında yürütülen Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitim Modeli Önerisi isimli doktora tezi kapsamındaki araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

Tezin amacı, Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Bakanlığın hizmet içi eğitim sistemini betimleyerek bu sistemin sorunlarını ortaya koymak, ortaya konulan sorunlardan hareketle alternatif bir hizmet içi eğitim model önerisi geliştirmektedir. Gönüllü olmanız durumunda araştırmaya dahil edileceksiniz. Araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlere yönelik araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve salgın sürecinde hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşlerinizi elde etmeyi amaçlayan sorulardan oluşan soru formunu yazılı olarak cevaplamanız beklenmektedir. Bu çalışma için ortalama 30 dakika süre ayırmanız gerekmektedir.

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız durumunda, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez toplulaştırıldıktan sonra araştırmadan çekilmeniz olanaklı olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

Onay:

"Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak bana sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen benimle ilgili bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak koşuluyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi ve ses kaydı alınmasına izin verdiğimi onaylarım."

İmza/Tarih

İmza/Tarih

Katılımcının Adı Soyadı

Araştırmacının Adı Soyadı

Mehmet ARSLAN

EK 9. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Hizmet İçi Eğitim Önerisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki – Ki-Kare Test Sonuçları

Birinci Kısım: Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler

Maddeler	Cinsiyet		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	N: 420 Sd: 2 χ^2	p
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	10	14	193	217	,730	,684
		%	4,6	6,5	88,9	100		
	Erkek	*f*	12	16	175	203		
		%	5,9	7,9	86,2	100		
	Toplam	*f*	22	30	368	420		
		%	5,2	7,1	87,6	100		
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	12	29	176	217	3,397	,183
		%	5,5	13,4	81,1	100		
	Erkek	*f*	20	21	162	203		
		%	9,9	10,3	79,8	100		
	Toplam	*f*	32	50	338	420		
		%	7,6	11,9	80,5	100		
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	8	20	189	217	1,651	,438
		%	3,7	9,2	87,1	100		
	Erkek	*f*	13	19	171	203		
		%	6,4	9,4	84,2	100		
	Toplam	*f*	21	39	360	420		
		%	5	9,3	85,7	100		
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	12	46	159	217	5,969	,051
		%	5,5	21,2	73,3	100		
	Erkek	*f*	20	28	155	203		
		%	9,9	13,8	76,4	100		
	Toplam	*f*	32	74	314	420		
		%	7,6	17,6	74,8	100		
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	16	32	169	217	2,184	,335
		%	7,4	14,7	77,9	100		
	Erkek	*f*	19	21	163	203		
		%	9,4	10,3	80,3	100		
	Toplam	*f*	35	53	332	420		
		%	8,3	12,6	79	100		
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi	Kadın	*f*	18	37	162	217	,495	,781
		%	8,3	17,1	74,7	100		
	Erkek	*f*	19	30	154	203		
		%	9,4	14,8	75,9	100		
	Toplam	*f*	37	67	316	420		
		%	8,8	16	75,2	100		

olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)								
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	10	14	193	217	9,066	,011*
		%	4,6	6,5	88,9	100		
	Erkek	*f*	25	8	170	203		
		%	12,3	3,9	83,7	100		
	Toplam	*f*	35	22	363	420		
		%	8,3	5,2	86,4	100		
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	12	20	185	217	4,066	,131
		%	5,5	9,2	85,3	100		
	Erkek	*f*	22	16	165	203		
		%	10,8	7,9	81,3	100		
	Toplam	*f*	34	36	350	420		
		%	8,1	8,6	83,3	100		
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	12	23	182	217	,146	,930
		%	5,5	10,6	83,9	100		
	Erkek	*f*	13	21	169	203		
		%	6,4	10,3	83,3	100		
	Toplam	*f*	25	44	351	420		
		%	6	10,5	83,6	100		
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	27	37	153	217	3,673	,159
		%	12,4	17,1	70,5	100		
	Erkek	*f*	14	36	153	203		
		%	6,9	17,7	75,4	100		
	Toplam	*f*	41	73	306	420		
		%	9,8	17,4	72,9	100		
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	7	24	186	217	2,419	,298
		%	3,2	11,1	85,7	100		
	Erkek	*f*	13	20	170	203		
		%	6,4	9,9	83,7	100		
	Toplam	*f*	20	44	356	420		
		%	4,8	10,5	84,8	100		
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	10	34	173	217	,753	,686
		%	4,6	15,7	79,7	100		
	Erkek	*f*	13	29	161	203		
		%	6,4	14,3	79,3	100		
	Toplam	*f*	23	63	334	420		
		%	5,5	15	79,5	100		
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	19	15	183	217	,582	,748
		%	8,8	6,9	84,3	100		
	Erkek	*f*	22	15	166	203		
		%	10,8	7,4	81,8	100		
	Toplam	*f*	41	30	349	420		
		%	9,8	7,1	83,1	100		
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	25	18	174	217	3,096	,213
		%	11,5	8,3	80,2	100		
	Erkek	*f*	28	26	149	203		
		%	13,8	12,8	73,4	100		
	Toplam	*f*	53	44	323	420		
		%	12,6	10,5	76,9	100		

8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak görevlendirilmemelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	6	8	203	217	2,719	,257
		%	2,8	3,7	93,5	100		
	Erkek	*f*	8	14	181	203		
		%	3,9	6,9	89,2	100		
	Toplam	*f*	14	22	384	420		
		%	3,3	5,2	91,4	100		
8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak görevlendirilmemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	9	14	194	217	5,237	,073
		%	4,1	6,5	89,4	100		
	Erkek	*f*	17	20	166	203		
		%	8,4	9,9	81,8	100		
	Toplam	*f*	26	34	360	420		
		%	6,2	8,1	85,7	100		
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	6	9	202	217	4,827	,089
		%	2,8	4,1	93,1	100		
	Erkek	*f*	12	15	176	203		
		%	5,9	7,4	86,7	100		
	Toplam	*f*	18	24	378	420		
		%	4,3	5,7	90	100		
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	11	17	189	217	5,783	,055
		%	5,1	7,8	87,1	100		
	Erkek	*f*	19	25	159	203		
		%	9,4	12,3	78,3	100		
	Toplam	*f*	30	42	348	420		
		%	7,1	10	82,9	100		
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	1	22	194	217	1,099**	,649
		%	0,5	10,1	89,4	100		
	Erkek	*f*	3	20	180	203		
		%	1,5	9,9	88,7	100		
	Toplam	*f*	4	42	374	420		
		%	1	10	89	100		
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	4	27	186	217	1,115	,573
		%	1,8	12,4	85,7	100		
	Erkek	*f*	6	30	167	203		
		%	3	14,8	82,3	100		
	Toplam	*f*	10	57	353	420		
		%	2,4	13,6	84	100		
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	13	21	183	217	2,531	,282
		%	6	9,7	84,3	100		
	Erkek	*f*	16	28	159	203		
		%	7,9	13,8	78,3	100		
	Toplam	*f*	29	49	342	420		
		%	6,9	11,7	81,4	100		
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	10	27	180	217	4,642	,098
		%	4,6	12,4	82,9	100		
	Erkek	*f*	15	37	151	203		
		%	7,4	18,2	74,4	100		
	Toplam	*f*	25	64	331	420		
		%	6	15,2	78,8	100		
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak	Kadın	*f*	1	10	206	217	1,229**	,533
		%	0,5	4,6	94,9	100		

yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Benimseme)	Erkek	*f*	2	6	195	203		
		%	1	3	96,1	100		
	Toplam	*f*	3	16	401	420		
		%	0,7	3,8	95,5	100		
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	2	11	204	217	,907**	,673
		%	0,9	5,1	94	100		
	Erkek	*f*	4	9	190	203		
		%	2	4,4	93,6	100		
	Toplam	*f*	6	20	394	420		
		%	1,4	4,8	93,8	100		
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	2	16	199	217	5,933**	,051
		%	0,9	7,4	91,7	100		
	Erkek	*f*	7	7	189	203		
		%	3,4	3,4	93,1	100		
	Toplam	*f*	9	23	388	420		
		%	2,1	5,5	92,4	100		
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	5	20	192	217	1,531	,465
		%	2,3	9,2	88,5	100		
	Erkek	*f*	9	17	177	203		
		%	4,4	8,4	87,2	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420		
		%	3,3	8,8	87,9	100		
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	2	16	199	217	3,096**	,214
		%	0,9	7,4	91,7	100		
	Erkek	*f*	7	15	181	203		
		%	3,4	7,4	89,2	100		
	Toplam	*f*	9	31	380	420		
		%	2,1	7,4	90,5	100		
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	5	24	188	217	5,334	,069
		%	2,3	11,1	86,6	100		
	Erkek	*f*	13	28	162	203		
		%	6,4	13,8	79,8	100		
	Toplam	*f*	18	52	350	420		
		%	4,3	12,4	83,3	100		
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	9	37	171	217	7,239	,027*
		%	4,1	17,1	78,8	100		
	Erkek	*f*	22	28	153	203		
		%	10,8	13,8	75,4	100		
	Toplam	*f*	31	65	324	420		
		%	7,4	15,5	77,1	100		
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	13	49	155	217	3,424	,181
		%	6	22,6	71,4	100		
	Erkek	*f*	22	40	141	203		
		%	10,8	19,7	69,5	100		
	Toplam	*f*	35	89	296	420		
		%	8,3	21,2	70,5	100		
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	2	16	199	217	4,396**	,108
		%	0,9	7,4	91,7	100		
	Erkek	*f*	5	7	191	203		
		%	2,5	3,4	94,1	100		
	Toplam	*f*	7	23	390	420		
		%	1,7	5,5	92,9	100		
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği	Kadın	*f*	7	28	182	217	1,328	,515
		%	3,2	12,9	83,9	100		
	Erkek	*f*	7	19	177	203		
		%	3,4	9,4	87,2	100		
	Toplam	*f*	14	47	359	420		

geliştirmelerini özendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	*%*	3,3	11,2	85,5	100	

2. Kısım: İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler

Maddeler	Cinsiyet		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd:* 2	
							χ^2	*p*
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	5	18	194	217	1,683	,431
		%	2,3	8,3	89,4	100		
	Erkek	*f*	9	19	175	203		
		%	4,4	9,4	86,2	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420		
		%	3,3	8,8	87,9	100		
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	8	35	174	217	5,612	,060
		%	3,7	16,1	80,2	100		
	Erkek	*f*	19	31	153	203		
		%	9,4	15,3	75,4	100		
	Toplam	*f*	27	66	327	420		
		%	6,4	15,7	77,9	100		
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	3	40	174	217	16,775	,000*
		%	1,4	18,4	80,2	100		
	Erkek	*f*	22	35	146	203		
		%	10,8	17,2	71,9	100		
	Toplam	*f*	25	75	320	420		
		%	6	17,9	76,2	100		
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	6	45	166	217	11,692	,003*
		%	2,8	20,7	76,5	100		
	Erkek	*f*	21	49	133	203		
		%	10,3	24,1	65,5	100		
	Toplam	*f*	27	94	299	420		
		%	6,4	22,4	71,2	100		
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	0	13	204	217	13,054	,001*
		%	0	6	94	100		
	Erkek	*f*	10	19	174	203		
		%	4,9	9,4	85,7	100		
	Toplam	*f*	10	32	378	420		
		%	2,4	7,6	90	100		
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	7	19	191	217	3,422	,181
		%	3,2	8,8	88	100		
	Erkek	*f*	12	25	166	203		
		%	5,9	12,3	81,8	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420		
		%	4,5	10,5	85	100		
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	7	15	195	217	3,381	,184
		%	3,2	6,9	89,9	100		
	Erkek	*f*	13	19	171	203		
		%	6,4	9,4	84,2	100		
	Toplam	*f*	20	34	366	420		
		%	4,8	8,1	87,1	100		
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	10	26	181	217	5,212	,074
		%	4,6	12	83,4	100		
	Erkek	*f*	20	29	154	203		
		%	9,9	14,3	75,9	100		
	Toplam	*f*	30	55	335	420		
		%	7,1	13,1	79,8	100		

21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	11	11	195	217	3,155	,206
		%	5,1	5,1	89,9	100		
	Erkek	*f*	12	19	172	203		
		%	5,9	9,4	84,7	100		
	Toplam	*f*	23	30	367	420		
		%	5,5	7,1	87,4	100		
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	13	16	188	217	2,418	,298
		%	6	7,4	86,6	100		
	Erkek	*f*	12	24	167	203		
		%	5,9	11,8	82,3	100		
	Toplam	*f*	25	40	355	420		
		%	6	9,5	84,5	100		
22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	7	12	198	217	4,231	,121
		%	3,2	5,5	91,2	100		
	Erkek	*f*	8	22	173	203		
		%	3,9	10,8	85,2	100		
	Toplam	*f*	15	34	371	420		
		%	3,6	8,1	88,3	100		
22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	9	15	193	217	5,051	,080
		%	4,1	6,9	88,9	100		
	Erkek	*f*	10	27	166	203		
		%	4,9	13,3	81,8	100		
	Toplam	*f*	19	42	359	420		
		%	4,5	10	85,5	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	5	19	193	217	4,533	,104
		%	2,3	8,8	88,9	100		
	Erkek	*f*	12	23	168	203		
		%	5,9	11,3	82,8	100		
	Toplam	*f*	17	42	361	420		
		%	4	10	86	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	10	32	175	217	1,085	,581
		%	4,6	14,7	80,6	100		
	Erkek	*f*	14	31	158	203		
		%	6,9	15,3	77,8	100		
	Toplam	*f*	24	63	333	420		
		%	5,7	15	79,3	100		
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	4	14	199	217	3,974	,137
		%	1,8	6,5	91,7	100		
	Erkek	*f*	11	14	178	203		
		%	5,4	6,9	87,7	100		
	Toplam	*f*	15	28	377	420		
		%	3,6	6,7	89,8	100		
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	10	16	191	217	1,530	,465
		%	4,6	7,4	88	100		
	Erkek	*f*	15	16	172	203		
		%	7,4	7,9	84,7	100		
	Toplam	*f*	25	32	363	420		
		%	6	7,6	86,4	100		
25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	6	13	198	217	4,321	,115
		%	2,8	6	91,2	100		
	Erkek	*f*	11	20	172	203		
		%	5,4	9,9	84,7	100		
	Toplam	*f*	17	33	370	420		
		%	4	7,9	88,1	100		
25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve	Kadın	*f*	9	17	191	217	5,084	,079
		%	4,1	7,8	88	100		
	Erkek	*f*	11	29	163	203		
		%	5,4	14,3	80,3	100		

etkililiğini değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Toplam	*f*	20	46	354	420		
		%	4,8	11	84,3	100		
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	3	18	196	217	1,407**	,486
		%	1,4	8,3	90,3	100		
	Erkek	*f*	6	19	178	203		
		%	3	9,4	87,7	100		
	Toplam	*f*	9	37	374	420		
		%	2,1	8,8	89	100		
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	7	23	187	217	,801	,670
		%	3,2	10,6	86,2	100		
	Erkek	*f*	10	22	171	203		
		%	4,9	10,8	84,2	100		
	Toplam	*f*	17	45	358	420		
		%	4	10,7	85,2	100		

3. Kısım: Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler

Maddeler	Cinsiyet		Katılmıyorum	Ortak.	d.	Katılıyorum	Toplam	*N:* 420 *Sd:* 2	
								χ^2	*p*
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	7	29		181	217	8,561	,014*
		%	3,2	13,4		83,4	100		
	Erkek	*f*	21	26		156	203		
		%	10,3	12,8		76,8	100		
	Toplam	*f*	28	55		337	420		
		%	6,7	13,1		80,2	100		
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	24	44		149	217	5,096	,078
		%	11,1	20,3		68,7	100		
	Erkek	*f*	38	41		124	203		
		%	18,7	20,2		61,1	100		
	Toplam	*f*	62	85		273	420		
		%	14,8	20,2		65	100		
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	7	14		196	217	10,110	,006*
		%	3,2	6,5		90,3	100		
	Erkek	*f*	12	30		161	203		
		%	5,9	14,8		79,3	100		
	Toplam	*f*	19	44		357	420		
		%	4,5	10,5		85	100		
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	13	27		177	217	7,787	,020*
		%	6	12,4		81,6	100		
	Erkek	*f*	21	40		142	203		
		%	10,3	19,7		70	100		
	Toplam	*f*	34	67		319	420		
		%	8,1	16		76	100		
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	20	27		170	217	,542	,763
		%	9,2	12,4		78,3	100		
	Erkek	*f*	22	28		153	203		
		%	10,8	13,8		75,4	100		
	Toplam	*f*	42	55		323	420		
		%	10	13,1		76,9	100		
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	23	40		154	217	,444	,801
		%	10,6	18,4		71	100		
	Erkek	*f*	24	41		138	203		
		%	11,8	20,2		68	100		
	Toplam	*f*	47	81		292	420		
		%	11,2	19,3		69,5	100		

30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	3	8	206	217	,329**	,890
		%	1,4	3,7	94,9	100		
	Erkek	*f*	4	8	191	203		
		%	2	3,9	94,1	100		
	Toplam	*f*	7	16	397	420		
		%	1,7	3,8	94,5	100		
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	7	16	194	217	,854	,652
		%	3,2	7,4	89,4	100		
	Erkek	*f*	7	20	176	203		
		%	3,4	9,9	86,7	100		
	Toplam	*f*	14	36	370	420		
		%	3,3	8,6	88,1	100		
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	3	7	207	217	,470**	,833
		%	1,4	3,2	95,4	100		
	Erkek	*f*	4	8	191	203		
		%	2	3,9	94,1	100		
	Toplam	*f*	7	15	398	420		
		%	1,7	3,6	94,8	100		
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	7	17	193	217	,724	,696
		%	3,2	7,8	88,9	100		
	Erkek	*f*	8	20	175	203		
		%	3,9	9,9	86,2	100		
	Toplam	*f*	15	37	368	420		
		%	3,6	8,8	87,6	100		
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	6	11	200	217	6,116**	,045*
		%	2,8	5,1	92,2	100		
	Erkek	*f*	3	23	177	203		
		%	1,5	11,3	87,2	100		
	Toplam	*f*	9	34	377	420		
		%	2,1	8,1	89,8	100		
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	10	12	195	217	9,144	,010*
		%	4,6	5,5	89,9	100		
	Erkek	*f*	8	29	166	203		
		%	3,9	14,3	81,8	100		
	Toplam	*f*	18	41	361	420		
		%	4,3	9,8	86	100		
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	4	13	200	217	3,161	,206
		%	1,8	6	92,2	100		
	Erkek	*f*	10	13	180	203		
		%	4,9	6,4	88,7	100		
	Toplam	*f*	14	26	380	420		
		%	3,3	6,2	90,5	100		
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	9	14	194	217	4,561	,102
		%	4,1	6,5	89,4	100		
	Erkek	*f*	10	25	168	203		
		%	4,9	12,3	82,8	100		
	Toplam	*f*	19	39	362	420		
		%	4,5	9,3	86,2	100		
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/ denetlenmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	38	52	127	217	,811	,667
		%	17,5	24	58,5	100		
	Erkek	*f*	42	44	117	203		
		%	20,7	21,7	57,6	100		
	Toplam	*f*	80	96	244	420		
		%	19	22,9	58,1	100		
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca	Kadın	*f*	44	63	110	217	,314	,855
		%	20,3	29	50,7	100		
	Erkek	*f*	42	54	107	203		
		%	20,7	26,6	52,7	100		

izlenmeli/ denetlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Toplam	*f*	86	117	217	420		
		%	20,5	27,9	51,7	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	14	25	178	217	1,332	,514
		%	6,5	11,5	82	100		
	Erkek	*f*	8	24	171	203		
		%	3,9	11,8	84,2	100		
	Toplam	*f*	22	49	349	420		
		%	5,2	11,7	83,1	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	20	33	164	217	1,172	,557
		%	9,2	15,2	75,6	100		
	Erkek	*f*	13	33	157	203		
		%	6,4	16,3	77,3	100		
	Toplam	*f*	33	66	321	420		
		%	7,9	15,7	76,4	100		
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	22	30	165	217	1,424	,491
		%	10,1	13,8	76	100		
	Erkek	*f*	14	30	159	203		
		%	6,9	14,8	78,3	100		
	Toplam	*f*	36	60	324	420		
		%	8,6	14,3	77,1	100		
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	21	37	159	217	,797	,671
		%	9,7	17,1	73,3	100		
	Erkek	*f*	16	40	147	203		
		%	7,9	19,7	72,4	100		
	Toplam	*f*	37	77	306	420		
		%	8,8	18,3	72,9	100		
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	27	40	150	217	2,095	,351
		%	12,4	18,4	69,1	100		
	Erkek	*f*	20	48	135	203		
		%	9,9	23,6	66,5	100		
	Toplam	*f*	47	88	285	420		
		%	11,2	21	67,9	100		
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	29	45	143	217	2,904	,234
		%	13,4	20,7	65,9	100		
	Erkek	*f*	22	56	125	203		
		%	10,8	27,6	61,6	100		
	Toplam	*f*	51	101	268	420		
		%	12,1	24	63,8	100		
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	19	33	165	217	,713	,700
		%	8,8	15,2	76	100		
	Erkek	*f*	18	37	148	203		
		%	8,9	18,2	72,9	100		
	Toplam	*f*	37	70	313	420		
		%	8,8	16,7	74,5	100		
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	23	34	160	217	4,758	,093
		%	10,6	15,7	73,7	100		
	Erkek	*f*	20	49	134	203		
		%	9,9	24,1	66	100		
	Toplam	*f*	43	83	294	420		
		%	10,2	19,8	70	100		
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Benimseme)	Kadın	*f*	8	15	194	217	1,786	,409
		%	3,7	6,9	89,4	100		
	Erkek	*f*	12	10	181	203		
		%	5,9	4,9	89,2	100		

	Toplam	*f*	20	25	375	420		
		%	4,8	6	89,3	100		
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	14	22	181	217	,877	,645
		%	6,5	10,1	83,4	100		
	Erkek	*f*	17	17	169	203		
		%	8,4	8,4	83,3	100		
	Toplam	*f*	31	39	350	420		
		%	7,4	9,3	83,3	100		
40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	5	10	202	217	2,521	,283
		%	2,3	4,6	93,1	100		
	Erkek	*f*	7	16	180	203		
		%	3,4	7,9	88,7	100		
	Toplam	*f*	12	26	382	420		
		%	2,9	6,2	91	100		
40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	13	16	188	217	4,028	,133
		%	6	7,4	86,6	100		
	Erkek	*f*	12	27	164	203		
		%	5,9	13,3	80,8	100		
	Toplam	*f*	25	43	352	420		
		%	6	10,2	83,8	100		
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	18	37	162	217	,434	,805
		%	8,3	17,1	74,7	100		
	Erkek	*f*	14	38	151	203		
		%	6,9	18,7	74,4	100		
	Toplam	*f*	32	75	313	420		
		%	7,6	17,9	74,5	100		
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	22	51	144	217	,007	,996
		%	10,1	23,5	66,4	100		
	Erkek	*f*	21	48	134	203		
		%	10,3	23,6	66	100		
	Toplam	*f*	43	99	278	420		
		%	10,2	23,6	66,2	100		
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Benimseme)	Kadın	*f*	24	38	155	217	,177	,915
		%	11,1	17,5	71,4	100		
	Erkek	*f*	25	36	142	203		
		%	12,3	17,7	70	100		
	Toplam	*f*	49	74	297	420		
		%	11,7	17,6	70,7	100		
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Kadın	*f*	34	47	136	217	,671	,715
		%	15,7	21,7	62,7	100		
	Erkek	*f*	28	50	125	203		
		%	13,8	24,6	61,6	100		
	Toplam	*f*	62	97	261	420		
		%	14,8	23,1	62,1	100		

* p<,05 H0 hipotezi reddedilmiştir. İki değişken arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

** Beklenen değeri 5'in altında olan hücre sayısı %20'nin üzerinde olduğundan Fisher-Halton Freeman Exact Test sonucu dikkate alınmıştır.

EK 10. Öğretmenlerin Kıdemleri ile Hizmet İçi Eğitim Önerisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki – Ki-Kare Test Sonuçları

Birinci Kısım: Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler

Maddeler	Kıdem		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2	
							χ^2	*p*
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	10	14	185	209	,317	,854
		%	4,8	6,7	88,5	100		
	16 ve Üzeri	*f*	12	16	183	211		
		%	5,7	7,6	86,7	100		
	Toplam	*f*	22	30	368	420		
		%	5,2	7,1	87,6	100		
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	15	23	171	209	,483	,786
		%	7,2	11	81,8	100		
	16 ve Üzeri	*f*	17	27	167	211		
		%	8,1	12,8	79,1	100		
	Toplam	*f*	32	50	338	420		
		%	7,6	11,9	80,5	100		
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	8	22	179	209	1,833	,400
		%	3,8	10,5	85,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	13	17	181	211		
		%	6,2	8,1	85,8	100		
	Toplam	*f*	21	39	360	420		
		%	5	9,3	85,7	100		
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	17	32	160	209	1,582	,454
		%	8,1	15,3	76,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	15	42	154	211		
		%	7,1	19,9	73	100		
	Toplam	*f*	32	74	314	420		
		%	7,6	17,6	74,8	100		
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	11	27	171	209	5,139	,077
		%	5,3	12,9	81,8	100		
	16 ve Üzeri	*f*	24	26	161	211		
		%	11,4	12,3	76,3	100		
	Toplam	*f*	35	53	332	420		
		%	8,3	12,6	79	100		
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	16	32	161	209	,914	,633
		%	7,7	15,3	77	100		
	16 ve Üzeri	*f*	21	35	155	211		
		%	10	16,6	73,5	100		
	Toplam	*f*	37	67	316	420		
		%	8,8	16	75,2	100		
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve	0-15 Yıl	*f*	17	9	183	209	,771	,680
		%	8,1	4,3	87,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	18	13	180	211		
		%	8,5	6,2	85,3	100		
	Toplam	*f*	35	22	363	420		

modüler olarak planlanmalıdır. (Benimseme)		%	8,3	5,2	86,4	100		
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	17	19	173	209	,147	,929
		%	8,1	9,1	82,8	100		
	16 ve Üzeri	*f*	17	17	177	211		
		%	8,1	8,1	83,9	100		
	Toplam	*f*	34	36	350	420		
		%	8,1	8,6	83,3	100		
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	17	20	172	209	3,734	,155
		%	8,1	9,6	82,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	8	24	179	211		
		%	3,8	11,4	84,8	100		
	Toplam	*f*	25	44	351	420		
		%	6	10,5	83,6	100		
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	26	36	147	209	3,426	,180
		%	12,4	17,2	70,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	15	37	159	211		
		%	7,1	17,5	75,4	100		
	Toplam	*f*	41	73	306	420		
		%	9,8	17,4	72,9	100		
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	5	21	183	209	5,362	,068
		%	2,4	10	87,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	15	23	173	211		
		%	7,1	10,9	82	100		
	Toplam	*f*	20	44	356	420		
		%	4,8	10,5	84,8	100		
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	7	31	171	209	3,720	,156
		%	3,3	14,8	81,8	100		
	16 ve Üzeri	*f*	16	32	163	211		
		%	7,6	15,2	77,3	100		
	Toplam	*f*	23	63	334	420		
		%	5,5	15	79,5	100		
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	14	14	181	209	4,730	,094
		%	6,7	6,7	86,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	27	16	168	211		
		%	12,8	7,6	79,6	100		
	Toplam	*f*	41	30	349	420		
		%	9,8	7,1	83,1	100		
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	21	24	164	209	2,715	,257
		%	10	11,5	78,5	100		
	16 ve Üzeri	*f*	32	20	159	211		
		%	15,2	9,5	75,4	100		
	Toplam	*f*	53	44	323	420		
		%	12,6	10,5	76,9	100		
8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak görevlendirilmemelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	6	9	194	209	1,045	,593
		%	2,9	4,3	92,8	100		
	16 ve Üzeri	*f*	8	13	190	211		
		%	3,8	6,2	90	100		
	Toplam	*f*	14	22	384	420		
		%	3,3	5,2	91,4	100		
8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak	0-15 Yıl	*f*	11	15	183	209	1,176	,555
		%	5,3	7,2	87,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	15	19	177	211		
		%	7,1	9	83,9	100		
	Toplam	*f*	26	34	360	420		
		%	6,2	8,1	85,7	100		

görevlendirilmemelidir. (Uygulanabilir bulma)								
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	7	9	193	209	2,549	,280
		%	3,3	4,3	92,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	11	15	185	211		
		%	5,2	7,1	87,7	100		
	Toplam	*f*	18	24	378	420		
		%	4,3	5,7	90	100		
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	13	19	177	209	1,008	,604
		%	6,2	9,1	84,7	100		
	16 ve Üzeri	*f*	17	23	171	211		
		%	8,1	10,9	81	100		
	Toplam	*f*	30	42	348	420		
		%	7,1	10	82,9	100		
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	3	18	188	209	1,788**	,405
		%	1,4	8,6	90	100		
	16 ve Üzeri	*f*	1	24	186	211		
		%	0,5	11,4	88,2	100		
	Toplam	*f*	4	42	374	420		
		%	1	10	89	100		
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	4	27	178	209	,574	,751
		%	1,9	12,9	85,2	100		
	16 ve Üzeri	*f*	6	30	175	211		
		%	2,8	14,2	82,9	100		
	Toplam	*f*	10	57	353	420		
		%	2,4	13,6	84	100		
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	10	22	177	209	3,715	,156
		%	4,8	10,5	84,7	100		
	16 ve Üzeri	*f*	19	27	165	211		
		%	9	12,8	78,2	100		
	Toplam	*f*	29	49	342	420		
		%	6,9	11,7	81,4	100		
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	13	24	172	209	4,541	,103
		%	6,2	11,5	82,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	12	40	159	211		
		%	5,7	19	75,4	100		
	Toplam	*f*	25	64	331	420		
		%	6	15,2	78,8	100		
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	3	8	198	209	2,693**	,324
		%	1,4	3,8	94,7	100		
	16 ve Üzeri	*f*	0	8	203	211		
		%	0	3,8	96,2	100		
	Toplam	*f*	3	16	401	420		
		%	0,7	3,8	95,5	100		
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	4	9	196	209	,875**	,756
		%	1,9	4,3	93,8	100		
	16 ve Üzeri	*f*	2	11	198	211		
		%	0,9	5,2	93,8	100		
	Toplam	*f*	6	20	394	420		
		%	1,4	4,8	93,8	100		
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	5	11	193	209	,220**	,959
		%	2,4	5,3	92,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	4	12	195	211		
		%	1,9	5,7	92,4	100		
	Toplam	*f*	9	23	388	420		
		%	2,1	5,5	92,4	100		
	0-15 Yıl	*f*	7	18	184	209	,020	,990

13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Uygulanabilir bulma)		%	3,3	8,6	88	100		
	16 ve Üzeri	*f*	7	19	185	211		
		%	3,3	9	87,7	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420		
		%	3,3	8,8	87,9	100		
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	3	16	190	209	1,004**	,680
		%	1,4	7,7	90,9	100		
	16 ve Üzeri	*f*	6	15	190	211		
		%	2,8	7,1	90	100		
	Toplam	*f*	9	31	380	420		
		%	2,1	7,4	90,5	100		
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	9	28	172	209	,401	,818
		%	4,3	13,4	82,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	9	24	178	211		
		%	4,3	11,4	84,4	100		
	Toplam	*f*	18	52	350	420		
		%	4,3	12,4	83,3	100		
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	14	32	163	209	,309	,857
		%	6,7	15,3	78	100		
	16 ve Üzeri	*f*	17	33	161	211		
		%	8,1	15,6	76,3	100		
	Toplam	*f*	31	65	324	420		
		%	7,4	15,5	77,1	100		
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	16	46	147	209	,362	,834
		%	7,7	22	70,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	19	43	149	211		
		%	9	20,4	70,6	100		
	Toplam	*f*	35	89	296	420		
		%	8,3	21,2	70,5	100		
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	2	9	198	209	2,371**	,309
		%	1	4,3	94,7	100		
	16 ve Üzeri	*f*	5	14	192	211		
		%	2,4	6,6	91	100		
	Toplam	*f*	7	23	390	420		
		%	1,7	5,5	92,9	100		
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	5	26	178	209	1,690	,429
		%	2,4	12,4	85,2	100		
	16 ve Üzeri	*f*	9	21	181	211		
		%	4,3	10	85,8	100		
	Toplam	*f*	14	47	359	420		
		%	3,3	11,2	85,5	100		

2. Kısım: İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler

Maddeler	Kıdem		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd:* 2	
							χ^2	*p*
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	5	21	183	209	1,833	,400
		%	2,4	10	87,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	9	16	186	211		
		%	4,3	7,6	88,2	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420		
		%	3,3	8,8	87,9	100		
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi	0-15 Yıl	*f*	11	37	161	209	1,963	,375
		%	5,3	17,7	77	100		

eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	16 ve Üzeri	*f*	16	29	166	211		
		%	7,6	13,7	78,7	100		
	Toplam	*f*	27	66	327	420		
		%	6,4	15,7	77,9	100		
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	7	34	168	209	6,284	,043*
		%	3,3	16,3	80,4	100		
	16 ve Üzeri	*f*	18	41	152	211		
		%	8,5	19,4	72	100		
	Toplam	*f*	25	75	320	420		
		%	6	17,9	76,2	100		
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	9	39	161	209	7,483	,024*
		%	4,3	18,7	77	100		
	16 ve Üzeri	*f*	18	55	138	211		
		%	8,5	26,1	65,4	100		
	Toplam	*f*	27	94	299	420		
		%	6,4	22,4	71,2	100		
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	2	17	190	209	3,726	,155
		%	1	8,1	90,9	100		
	16 ve Üzeri	*f*	8	15	188	211		
		%	3,8	7,1	89,1	100		
	Toplam	*f*	10	32	378	420		
		%	2,4	7,6	90	100		
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	7	25	177	209	2,150	,341
		%	3,3	12	84,7	100		
	16 ve Üzeri	*f*	12	19	180	211		
		%	5,7	9	85,3	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420		
		%	4,5	10,5	85	100		
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	5	16	188	209	5,381	,068
		%	2,4	7,7	90	100		
	16 ve Üzeri	*f*	15	18	178	211		
		%	7,1	8,5	84,4	100		
	Toplam	*f*	20	34	366	420		
		%	4,8	8,1	87,1	100		
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	11	27	171	209	2,288	,318
		%	5,3	12,9	81,8	100		
	16 ve Üzeri	*f*	19	28	164	211		
		%	9	13,3	77,7	100		
	Toplam	*f*	30	55	335	420		
		%	7,1	13,1	79,8	100		
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	9	15	185	209	1,102	,576
		%	4,3	7,2	88,5	100		
	16 ve Üzeri	*f*	14	15	182	211		
		%	6,6	7,1	86,3	100		
	Toplam	*f*	23	30	367	420		
		%	5,5	7,1	87,4	100		
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	10	20	179	209	1,016	,602
		%	4,8	9,6	85,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	15	20	176	211		
		%	7,1	9,5	83,4	100		
	Toplam	*f*	25	40	355	420		
		%	6	9,5	84,5	100		
22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	4	16	189	209	3,507	,173
		%	1,9	7,7	90,4	100		
	16 ve Üzeri	*f*	11	18	182	211		
		%	5,2	8,5	86,3	100		
	Toplam	*f*	15	34	371	420		

		%	3,6	8,1	88,3	100		
22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	f	7	22	180	209	1,404	,496
		%	3,3	10,5	86,1	100		
	16 ve Üzeri	f	12	20	179	211		
		%	5,7	9,5	84,8	100		
	Toplam	f	19	42	359	420		
		%	4,5	10	85,5	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	f	6	19	184	209	1,978	,372
		%	2,9	9,1	88	100		
	16 ve Üzeri	f	11	23	177	211		
		%	5,2	10,9	83,9	100		
	Toplam	f	17	42	361	420		
		%	4	10	86	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	f	7	37	165	209	6,105	,047*
		%	3,3	17,7	78,9	100		
	16 ve Üzeri	f	17	26	168	211		
		%	8,1	12,3	79,6	100		
	Toplam	f	24	63	333	420		
		%	5,7	15	79,3	100		
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	f	6	12	191	209	1,228	,541
		%	2,9	5,7	91,4	100		
	16 ve Üzeri	f	9	16	186	211		
		%	4,3	7,6	88,2	100		
	Toplam	f	15	28	377	420		
		%	3,6	6,7	89,8	100		
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	f	11	13	185	209	1,610	,447
		%	5,3	6,2	88,5	100		
	16 ve Üzeri	f	14	19	178	211		
		%	6,6	9	84,4	100		
	Toplam	f	25	32	363	420		
		%	6	7,6	86,4	100		
25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	f	6	13	190	209	3,216	,200
		%	2,9	6,2	90,9	100		
	16 ve Üzeri	f	11	20	180	211		
		%	5,2	9,5	85,3	100		
	Toplam	f	17	33	370	420		
		%	4	7,9	88,1	100		
25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	f	9	20	180	209	1,075	,584
		%	4,3	9,6	86,1	100		
	16 ve Üzeri	f	11	26	174	211		
		%	5,2	12,3	82,5	100		
	Toplam	f	20	46	354	420		
		%	4,8	11	84,3	100		
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	f	3	16	190	209	1,726**	,387
		%	1,4	7,7	90,9	100		
	16 ve Üzeri	f	6	21	184	211		
		%	2,8	10	87,2	100		
	Toplam	f	9	37	374	420		
		%	2,1	8,8	89	100		
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır. değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	f	6	23	180	209	1,494	,474
		%	2,9	11	86,1	100		
	16 ve Üzeri	f	11	22	178	211		
		%	5,2	10,4	84,4	100		
	Toplam	f	17	45	358	420		
		%	4	10,7	85,2	100		

3. Kısım: Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler

Maddeler	Kıdem		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2	
							χ^2	*p*
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	12	30	167	209	1,043	,594
		%	5,7	14,4	79,9	100		
	16 ve Üzeri	*f*	16	25	170	211		
		%	7,6	11,8	80,6	100		
	Toplam	*f*	28	55	337	420		
		%	6,7	13,1	80,2	100		
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	29	46	134	209	,917	,632
		%	13,9	22	64,1	100		
	16 ve Üzeri	*f*	33	39	139	211		
		%	15,6	18,5	65,9	100		
	Toplam	*f*	62	85	273	420		
		%	14,8	20,2	65	100		
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	10	20	179	209	,410	,815
		%	4,8	9,6	85,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	9	24	178	211		
		%	4,3	11,4	84,4	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420		
		%	4,5	10,5	85	100		
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	18	35	156	209	,396	,820
		%	8,6	16,7	74,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	16	32	163	211		
		%	7,6	15,2	77,3	100		
	Toplam	*f*	34	67	319	420		
		%	8,1	16	76	100		
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	22	28	159	209	,181	,913
		%	10,5	13,4	76,1	100		
	16 ve Üzeri	*f*	20	27	164	211		
		%	9,5	12,8	77,7	100		
	Toplam	*f*	42	55	323	420		
		%	10	13,1	76,9	100		
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	23	41	145	209	,038	,981
		%	11	19,6	69,4	100		
	16 ve Üzeri	*f*	24	40	147	211		
		%	11,4	19	69,7	100		
	Toplam	*f*	47	81	292	420		
		%	11,2	19,3	69,5	100		
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	4	10	195	209	1,290**	,559
		%	1,9	4,8	93,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	3	6	202	211		
		%	1,4	2,8	95,7	100		
	Toplam	*f*	7	16	397	420		
		%	1,7	3,8	94,5	100		
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	8	18	183	209	,319	,852
		%	3,8	8,6	87,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	6	18	187	211		
		%	2,8	8,5	88,6	100		
	Toplam	*f*	14	36	370	420		
		%	3,3	8,6	88,1	100		
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile	0-15 Yıl	*f*	3	6	200	209	,795**	,737
		%	1,4	2,9	95,7	100		
	16 ve Üzeri	*f*	4	9	198	211		
		%	1,9	4,3	93,8	100		

uyumlu olmalıdır. (Benimseme)	Toplam	*f*	7	15	398	420		
		%	1,7	3,6	94,8	100		
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	6	19	184	209	,618	,734
		%	2,9	9,1	88	100		
	16 ve Üzeri	*f*	9	18	184	211		
		%	4,3	8,5	87,2	100		
	Toplam	*f*	15	37	368	420		
		%	3,6	8,8	87,6	100		
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	5	17	187	209	,184**	,965
		%	2,4	8,1	89,5	100		
	16 ve Üzeri	*f*	4	17	190	211		
		%	1,9	8,1	90	100		
	Toplam	*f*	9	34	377	420		
		%	2,1	8,1	89,8	100		
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	8	19	182	209	,457	,796
		%	3,8	9,1	87,1	100		
	16 ve Üzeri	*f*	10	22	179	211		
		%	4,7	10,4	84,8	100		
	Toplam	*f*	18	41	361	420		
		%	4,3	9,8	86	100		
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	6	16	187	209	1,756	,416
		%	2,9	7,7	89,5	100		
	16 ve Üzeri	*f*	8	10	193	211		
		%	3,8	4,7	91,5	100		
	Toplam	*f*	14	26	380	420		
		%	3,3	6,2	90,5	100		
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	7	24	178	209	3,483	,175
		%	3,3	11,5	85,2	100		
	16 ve Üzeri	*f*	12	15	184	211		
		%	5,7	7,1	87,2	100		
	Toplam	*f*	19	39	362	420		
		%	4,5	9,3	86,2	100		
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	40	37	132	209	6,672	,036*
		%	19,1	17,7	63,2	100		
	16 ve Üzeri	*f*	40	59	112	211		
		%	19	28	53,1	100		
	Toplam	*f*	80	96	244	420		
		%	19	22,9	58,1	100		
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	44	55	110	209	,497	,780
		%	21,1	26,3	52,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	42	62	107	211		
		%	19,9	29,4	50,7	100		
	Toplam	*f*	86	117	217	420		
		%	20,5	27,9	51,7	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	14	23	172	209	1,882	,390
		%	6,7	11	82,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	8	26	177	211		
		%	3,8	12,3	83,9	100		
	Toplam	*f*	22	49	349	420		
		%	5,2	11,7	83,1	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	23	28	158	209	6,705	,035
		%	11	13,4	75,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	10	38	163	211		
		%	4,7	18	77,3	100		
	Toplam	*f*	33	66	321	420		
		%	7,9	15,7	76,4	100		
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim	0-15 Yıl	*f*	20	31	158	209	,699	,705
		%	9,6	14,8	75,6	100		

ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Benimseme)	16 ve Üzeri	*f*	16	29	166	211		
		%	7,6	13,7	78,7	100		
	Toplam	*f*	36	60	324	420		
		%	8,6	14,3	77,1	100		
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	21	39	149	209		
		%	10	18,7	71,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	16	38	157	211		
		%	7,6	18	74,4	100	,888	,641
	Toplam	*f*	37	77	306	420		
		%	8,8	18,3	72,9	100		
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	21	39	149	209		
		%	10	18,7	71,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	26	49	136	211		
		%	12,3	23,2	64,5	100	2,252	,324
	Toplam	*f*	47	88	285	420		
		%	11,2	21	67,9	100		
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	22	45	142	209		
		%	10,5	21,5	67,9	100		
	16 ve Üzeri	*f*	29	56	126	211		
		%	13,7	26,5	59,7	100	3,105	,212
	Toplam	*f*	51	101	268	420		
		%	12,1	24	63,8	100		
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	17	35	157	209		
		%	8,1	16,7	75,1	100		
	16 ve Üzeri	*f*	20	35	156	211		
		%	9,5	16,6	73,9	100	,237	,888
	Toplam	*f*	37	70	313	420		
		%	8,8	16,7	74,5	100		
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	21	42	146	209		
		%	10	20,1	69,9	100		
	16 ve Üzeri	*f*	22	41	148	211		
		%	10,4	19,4	70,1	100	,039	,980
	Toplam	*f*	43	83	294	420		
		%	10,2	19,8	70	100		
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	9	14	186	209		
		%	4,3	6,7	89	100		
	16 ve Üzeri	*f*	11	11	189	211		
		%	5,2	5,2	89,6	100	,574	,750
	Toplam	*f*	20	25	375	420		
		%	4,8	6	89,3	100		
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	16	19	174	209		
		%	7,7	9,1	83,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	15	20	176	211		
		%	7,1	9,5	83,4	100	,060	,971
	Toplam	*f*	31	39	350	420		
		%	7,4	9,3	83,3	100		
40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	5	11	193	209		
		%	2,4	5,3	92,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	7	15	189	211		
		%	3,3	7,1	89,6	100	,981	,612
	Toplam	*f*	12	26	382	420		
		%	2,9	6,2	91	100		
	0-15 Yıl	*f*	10	20	179	209	1,302	,522

40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)		%	4,8	9,6	85,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	15	23	173	211		
		%	7,1	10,9	82	100		
	Toplam	*f*	25	43	352	420		
		%	6	10,2	83,8	100		
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	15	36	158	209	,264	,876
		%	7,2	17,2	75,6	100		
	16 ve Üzeri	*f*	17	39	155	211		
		%	8,1	18,5	73,5	100		
	Toplam	*f*	32	75	313	420		
		%	7,6	17,9	74,5	100		
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	18	49	142	209	1,270	,530
		%	8,6	23,4	67,9	100		
	16 ve Üzeri	*f*	25	50	136	211		
		%	11,8	23,7	64,5	100		
	Toplam	*f*	43	99	278	420		
		%	10,2	23,6	66,2	100		
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Benimseme)	0-15 Yıl	*f*	24	38	147	209	,095	,953
		%	11,5	18,2	70,3	100		
	16 ve Üzeri	*f*	25	36	150	211		
		%	11,8	17,1	71,1	100		
	Toplam	*f*	49	74	297	420		
		%	11,7	17,6	70,7	100		
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	0-15 Yıl	*f*	31	48	130	209	,005	,998
		%	14,8	23	62,2	100		
	16 ve Üzeri	*f*	31	49	131	211		
		%	14,7	23,2	62,1	100		
	Toplam	*f*	62	97	261	420		
		%	14,8	23,1	62,1	100		

* p<,05 H0 hipotezi reddedilmiştir. İki değişken arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

** Beklenen değeri 5'in altında olan hücre sayısı %20'nin üzerinde olduğundan Fisher-Halton Freeman Exact Test sonucu dikkate alınmıştır.

EK 11. Öğretmenlerin Görevleri (Okul Yöneticisi-Öğretmen) ile Hizmet İçi Eğitim Önerisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki – Ki-Kare Test Sonuçları

Birinci Kısım: Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler

Maddeler	Görev		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 Sd: 2 χ^2	*p*
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	14	25	236	275	4,560	,102
		%	5,1	9,1	85,8	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	8	5	132	145		
		%	5,5	3,4	91	100		
	Toplam	*f*	22	30	368	420		
		%	5,2	7,1	87,6	100		
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	21	38	216	275	2,819	,244
		%	7,6	13,8	78,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	11	12	122	145		
		%	7,6	8,3	84,1	100		
	Toplam	*f*	32	50	338	420		
		%	7,6	11,9	80,5	100		
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	16	33	226	275	8,546	,014*
		%	5,8	12	82,2	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	5	6	134	145		
		%	3,4	4,1	92,4	100		
	Toplam	*f*	21	39	360	420		
		%	5	9,3	85,7	100		
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	24	52	199	275	2,649	,266
		%	8,7	18,9	72,4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	8	22	115	145		
		%	5,5	15,2	79,3	100		
	Toplam	*f*	32	74	314	420		
		%	7,6	17,6	74,8	100		
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	17	38	220	275	5,424	,066
		%	6,2	13,8	80	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	18	15	112	145		
		%	12,4	10,3	77,2	100		
	Toplam	*f*	35	53	332	420		
		%	8,3	12,6	79	100		
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	22	43	210	275	,777	,678
		%	8	15,6	76,4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	15	24	106	145		
		%	10,3	16,6	73,1	100		
	Toplam	*f*	37	67	316	420		
		%	8,8	16	75,2	100		

4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	23	16	236	275	,547	,761
		%	8,4	5,8	85,8	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	12	6	127	145		
		%	8,3	4,1	87,6	100		
	Toplam	*f*	35	22	363	420		
		%	8,3	5,2	86,4	100		
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	20	26	229	275	1,391	,499
		%	7,3	9,5	83,3	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	14	10	121	145		
		%	9,7	6,9	83,4	100		
	Toplam	*f*	34	36	350	420		
		%	8,1	8,6	83,3	100		
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	23	36	216	275	15,386	,000*
		%	8,4	13,1	78,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	2	8	135	145		
		%	1,4	5,5	93,1	100		
	Toplam	*f*	25	44	351	420		
		%	6	10,5	83,6	100		
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	33	58	184	275	14,263	,001*
		%	12	21,1	66,9	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	8	15	122	145		
		%	5,5	10,3	84,1	100		
	Toplam	*f*	41	73	306	420		
		%	9,8	17,4	72,9	100		
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	11	34	230	275	3,799	,150
		%	4	12,4	83,6	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	9	10	126	145		
		%	6,2	6,9	86,9	100		
	Toplam	*f*	20	44	356	420		
		%	4,8	10,5	84,8	100		
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	17	42	216	275	,860	,651
		%	6,2	15,3	78,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	21	118	145		
		%	4,1	14,5	81,4	100		
	Toplam	*f*	23	63	334	420		
		%	5,5	15	79,5	100		
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	32	23	220	275	5,447	,066
		%	11,6	8,4	80	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	9	7	129	145		
		%	6,2	4,8	89	100		
	Toplam	*f*	41	30	349	420		
		%	9,8	7,1	83,1	100		
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	39	32	204	275	3,333	,189
		%	14,2	11,6	74,2	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	14	12	119	145		
		%	9,7	8,3	82,1	100		
	Toplam	*f*	53	44	323	420		
		%	12,6	10,5	76,9	100		
8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik	Öğretmen	*f*	12	17	246	275	4,231	,121
		%	4,4	6,2	89,5	100		

ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak görevlendirilmemelidir. (Benimseme)	Okul Yöneticisi	*f*	2	5	138	145		
		%	1,4	3,4	95,2	100		
	Toplam	*f*	14	22	384	420		
		%	3,3	5,2	91,4	100		
8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak görevlendirilmemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	18	27	230	275		
		%	6,5	9,8	83,6	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	8	7	130	145		
		%	5,5	4,8	89,7	100	3,484	,175
	Toplam	*f*	26	34	360	420		
		%	6,2	8,1	85,7	100		
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	10	17	248	275		
		%	3,6	6,2	90,2	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	8	7	130	145		
		%	5,5	4,8	89,7	100	1,091	,579
	Toplam	*f*	18	24	378	420		
		%	4,3	5,7	90	100		
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	19	32	224	275		
		%	6,9	11,6	81,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	11	10	124	145		
		%	7,6	6,9	85,5	100	2,383	,304
	Toplam	*f*	30	42	348	420		
		%	7,1	10	82,9	100		
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	3	34	238	275		
		%	1,1	12,4	86,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	1	8	136	145		
		%	0,7	5,5	93,8	100	5,289**	,060
	Toplam	*f*	4	42	374	420		
		%	1	10	89	100		
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	8	46	221	275		
		%	2,9	16,7	80,4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	2	11	132	145		
		%	1,4	7,6	91	100	8,065	,018*
	Toplam	*f*	10	57	353	420		
		%	2,4	13,6	84	100		
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	16	35	224	275		
		%	5,8	12,7	81,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	13	14	118	145		
		%	9	9,7	81,4	100	2,130	,345
	Toplam	*f*	29	49	342	420		
		%	6,9	11,7	81,4	100		
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	14	39	222	275		
		%	5,1	14,2	80,7	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	11	25	109	145		
		%	7,6	17,2	75,2	100	1,948	,378
	Toplam	*f*	25	64	331	420		
		%	6	15,2	78,8	100		
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	2	10	263	275		
		%	0,7	3,6	95,6	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	1	6	138	145	,307**	,908
		%	0,7	4,1	95,2	100		
	Toplam	*f*	3	16	401	420		
		%	0,7	3,8	95,5	100		

12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	3	13	259	275	,833**	,691
		%	1,1	4,7	94,2	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	3	7	135	145		
		%	2,1	4,8	93,1	100		
	Toplam	*f*	6	20	394	420		
		%	1,4	4,8	93,8	100		
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	5	21	249	275	7,470	,024*
		%	1,8	7,6	90,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	4	2	139	145		
		%	2,8	1,4	95,9	100		
	Toplam	*f*	9	23	388	420		
		%	2,1	5,5	92,4	100		
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	9	32	234	275	7,928	,019*
		%	3,3	11,6	85,1	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	5	5	135	145		
		%	3,4	3,4	93,1	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420		
		%	3,3	8,8	87,9	100		
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	6	27	242	275	6,956	,031*
		%	2,2	9,8	88	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	3	4	138	145		
		%	2,1	2,8	95,2	100		
	Toplam	*f*	9	31	380	420		
		%	2,1	7,4	90,5	100		
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	13	41	221	275	5,317	,070
		%	4,7	14,9	80,4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	5	11	129	145		
		%	3,4	7,6	89	100		
	Toplam	*f*	18	52	350	420		
		%	4,3	12,4	83,3	100		
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	19	45	211	275	,663	,718
		%	6,9	16,4	76,7	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	12	20	113	145		
		%	8,3	13,8	77,9	100		
	Toplam	*f*	31	65	324	420		
		%	7,4	15,5	77,1	100		
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	22	60	193	275	,264	,876
		%	8	21,8	70,2	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	13	29	103	145		
		%	9	20	71	100		
	Toplam	*f*	35	89	296	420		
		%	8,3	21,2	70,5	100		
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	5	18	252	275	1,789**	,435
		%	1,8	6,5	91,6	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	2	5	138	145		
		%	1,4	3,4	95,2	100		
	Toplam	*f*	7	23	390	420		
		%	1,7	5,5	92,9	100		
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	8	36	231	275	3,204	,201
		%	2,9	13,1	84	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	11	128	145		
		%	4,1	7,6	88,3	100		
	Toplam	*f*	14	47	359	420		
		%	3,3	11,2	85,5	100		

2. Kısım: İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler

Maddeler	Görev		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2	
							χ^2	*p*
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	9	29	237	275	2,988	,224
		%	3,3	10,5	86,2	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	5	8	132	145		
		%	3,4	5,5	91	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420		
		%	3,3	8,8	87,9	100		
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	18	46	211	275	,668	,716
		%	6,5	16,7	76,7	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	9	20	116	145		
		%	6,2	13,8	80	100		
	Toplam	*f*	27	66	327	420		
		%	6,4	15,7	77,9	100		
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	12	58	205	275	8,325	,016*
		%	4,4	21,1	74,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	13	17	115	145		
		%	9	11,7	79,3	100		
	Toplam	*f*	25	75	320	420		
		%	6	17,9	76,2	100		
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	15	69	191	275	4,126	,127
		%	5,5	25,1	69,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	12	25	108	145		
		%	8,3	17,2	74,5	100		
	Toplam	*f*	27	94	299	420		
		%	6,4	22,4	71,2	100		
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	1	20	254	275	14,235	,001*
		%	0,4	7,3	92,4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	9	12	124	145		
		%	6,2	8,3	85,5	100		
	Toplam	*f*	10	32	378	420		
		%	2,4	7,6	90	100		
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	6	30	239	275	10,142	,006*
		%	2,2	10,9	86,9	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	13	14	118	145		
		%	9	9,7	81,4	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420		
		%	4,5	10,5	85	100		
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	9	21	245	275	4,264	,119
		%	3,3	7,6	89,1	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	11	13	121	145		
		%	7,6	9	83,4	100		
	Toplam	*f*	20	34	366	420		
		%	4,8	8,1	87,1	100		
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam	Öğretmen	*f*	16	33	226	275	3,271	,195
		%	5,8	12	82,2	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	14	22	109	145		
		%	9,7	15,2	75,2	100		
	Toplam	*f*	30	55	335	420		
		%	7,1	13,1	79,8	100		

edebilmelidir. (Uygulanabilir bulma)								
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	13	21	241	275	1,093	,579
		%	4,7	7,6	87,6	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	10	9	126	145		
		%	6,9	6,2	86,9	100		
	Toplam	*f*	23	30	367	420		
		%	5,5	7,1	87,4	100		
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	15	28	232	275	,696	,706
		%	5,5	10,2	84,4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	10	12	123	145		
		%	6,9	8,3	84,8	100		
	Toplam	*f*	25	40	355	420		
		%	6	9,5	84,5	100		
22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	9	20	246	275	,978	,613
		%	3,3	7,3	89,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	14	125	145		
		%	4,1	9,7	86,2	100		
	Toplam	*f*	15	34	371	420		
		%	3,6	8,1	88,3	100		
22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	9	27	239	275	2,974	,226
		%	3,3	9,8	86,9	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	10	15	120	145		
		%	6,9	10,3	82,8	100		
	Toplam	*f*	19	42	359	420		
		%	4,5	10	85,5	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	9	27	239	275	1,293	,524
		%	3,3	9,8	86,9	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	8	15	122	145		
		%	5,5	10,3	84,1	100		
	Toplam	*f*	17	42	361	420		
		%	4	10	86	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	14	45	216	275	1,584	,453
		%	5,1	16,4	78,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	10	18	117	145		
		%	6,9	12,4	80,7	100		
	Toplam	*f*	24	63	333	420		
		%	5,7	15	79,3	100		
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	8	18	249	275	1,050	,591
		%	2,9	6,5	90,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	7	10	128	145		
		%	4,8	6,9	88,3	100		
	Toplam	*f*	15	28	377	420		
		%	3,6	6,7	89,8	100		
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	14	21	240	275	1,059	,589
		%	5,1	7,6	87,3	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	11	11	123	145		
		%	7,6	7,6	84,8	100		
	Toplam	*f*	25	32	363	420		
		%	6	7,6	86,4	100		
25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	10	26	239	275	3,047	,218
		%	3,6	9,5	86,9	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	7	7	131	145		
		%	4,8	4,8	90,3	100		
	Toplam	*f*	17	33	370	420		
		%	4	7,9	88,1	100		
	Öğretmen	*f*	12	35	228	275	2,736	,255

25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)		%	4,4	12,7	82,9	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	8	11	126	145		
		%	5,5	7,6	86,9	100		
	Toplam	*f*	20	46	354	420		
		%	4,8	11	84,3	100		
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	5	28	242	275	2,193	,334
		%	1,8	10,2	88	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	4	9	132	145		
		%	2,8	6,2	91	100		
	Toplam	*f*	9	37	374	420		
		%	2,1	8,8	89	100		
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır. değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	11	34	230	275	2,267	,322
		%	4	12,4	83,6	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	11	128	145		
		%	4,1	7,6	88,3	100		
	Toplam	*f*	17	45	358	420		
		%	4	10,7	85,2	100		

3. Kısım: Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler

Maddeler	Görev		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 2	
							χ^2	*p*
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	18	42	215	275	3,321	,190
		%	6,5	15,3	78,2	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	10	13	122	145		
		%	6,9	9	84,1	100		
	Toplam	*f*	28	55	337	420		
		%	6,7	13,1	80,2	100		
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	41	62	172	275	2,845	,241
		%	14,9	22,5	62,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	21	23	101	145		
		%	14,5	15,9	69,7	100		
	Toplam	*f*	62	85	273	420		
		%	14,8	20,2	65	100		
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	13	31	231	275	,649	,723
		%	4,7	11,3	84	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	13	126	145		
		%	4,1	9	86,9	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420		
		%	4,5	10,5	85	100		
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	23	48	204	275	1,526	,466
		%	8,4	17,5	74,2	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	11	19	115	145		
		%	7,6	13,1	79,3	100		
	Toplam	*f*	34	67	319	420		
		%	8,1	16	76	100		
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince	Öğretmen	*f*	24	37	214	275	1,455	,483
		%	8,7	13,5	77,8	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	18	18	109	145		
		%	12,4	12,4	75,2	100		

hazırlanmalıdır. (Benimseme)	Toplam	*f*	42	55	323	420		
		%	10	13,1	76,9	100		
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	28	53	194	275	,844	,656
		%	10,2	19,3	70,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	19	28	98	145		
		%	13,1	19,3	67,6	100		
	Toplam	*f*	47	81	292	420		
		%	11,2	19,3	69,5	100		
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	4	9	262	275	1,101 **	,631
		%	1,5	3,3	95,3	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	3	7	135	145		
		%	2,1	4,8	93,1	100		
	Toplam	*f*	7	16	397	420		
		%	1,7	3,8	94,5	100		
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	9	19	247	275	2,845	,241
		%	3,3	6,9	89,8	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	5	17	123	145		
		%	3,4	11,7	84,8	100		
	Toplam	*f*	14	36	370	420		
		%	3,3	8,6	88,1	100		
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	4	8	263	275	1,485 **	,476
		%	1,5	2,9	95,6	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	3	7	135	145		
		%	2,1	4,8	93,1	100		
	Toplam	*f*	7	15	398	420		
		%	1,7	3,6	94,8	100		
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	10	20	245	275	2,342	,310
		%	3,6	7,3	89,1	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	5	17	123	145		
		%	3,4	11,7	84,8	100		
	Toplam	*f*	15	37	368	420		
		%	3,6	8,8	87,6	100		
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	5	19	251	275	1,979	,372
		%	1,8	6,9	91,3	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	4	15	126	145		
		%	2,8	10,3	86,9	100		
	Toplam	*f*	9	34	377	420		
		%	2,1	8,1	89,8	100		
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	10	23	242	275	2,768	,251
		%	3,6	8,4	88	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	8	18	119	145		
		%	5,5	12,4	82,1	100		
	Toplam	*f*	18	41	361	420		
		%	4,3	9,8	86	100		
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	7	16	252	275	1,780	,411
		%	2,5	5,8	91,6	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	7	10	128	145		
		%	4,8	6,9	88,3	100		
	Toplam	*f*	14	26	380	420		
		%	3,3	6,2	90,5	100		
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	11	25	239	275	,563	,754
		%	4	9,1	86,9	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	8	14	123	145		
		%	5,5	9,7	84,8	100		
	Toplam	*f*	19	39	362	420		
		%	4,5	9,3	86,2	100		
	Öğretmen	*f*	57	74	144	275		,003*

34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmelidir. (Benimseme)		%	20,7	26,9	52,4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	23	22	100	145		
		%	15,9	15,2	69	100	11,406	
	Toplam	*f*	80	96	244	420		
		%	19	22,9	58,1	100		
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	61	90	124	275		
		%	22,2	32,7	45,1	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	25	27	93	145	14,580	,001*
		%	17,2	18,6	64,1	100		
	Toplam	*f*	86	117	217	420		
		%	20,5	27,9	51,7	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	19	39	217	275		
		%	6,9	14,2	78,9	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	3	10	132	145	10,245	,006*
		%	2,1	6,9	91	100		
	Toplam	*f*	22	49	349	420		
		%	5,2	11,7	83,1	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	25	52	198	275		
		%	9,1	18,9	72	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	8	14	123	145	8,761	,013*
		%	5,5	9,7	84,8	100		
	Toplam	*f*	33	66	321	420		
		%	7,9	15,7	76,4	100		
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	32	43	200	275		
		%	11,6	15,6	72,7	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	4	17	124	145		
		%	2,8	11,7	85,5	100	11,760	,003*
	Toplam	*f*	36	60	324	420		
		%	8,6	14,3	77,1	100		
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	31	53	191	275		
		%	11,3	19,3	69,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	24	115	145		
		%	4,1	16,6	79,3	100		
	Toplam	*f*	37	77	306	420	7,135	,028*
		%	8,8	18,3	72,9	100		
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	35	55	185	275		
		%	12,7	20	67,3	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	12	33	100	145		
		%	8,3	22,8	69	100	2,066	,356
	Toplam	*f*	47	88	285	420		
		%	11,2	21	67,9	100		
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	36	62	177	275		
		%	13,1	22,5	64,4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	15	39	91	145		
		%	10,3	26,9	62,8	100		
	Toplam	*f*	51	101	268	420	1,375	,503
		%	12,1	24	63,8	100		

38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	34	42	199	275	12,849	,002*
		%	12,4	15,3	72,4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	3	28	114	145		
		%	2,1	19,3	78,6	100		
	Toplam	*f*	37	70	313	420		
		%	8,8	16,7	74,5	100		
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	37	51	187	275	9,101	,011*
		%	13,5	18,5	68	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	32	107	145		
		%	4,1	22,1	73,8	100		
	Toplam	*f*	43	83	294	420		
		%	10,2	19,8	70	100		
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	17	20	238	275	6,375	,041*
		%	6,2	7,3	86,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	3	5	137	145		
		%	2,1	3,4	94,5	100		
	Toplam	*f*	20	25	375	420		
		%	4,8	6	89,3	100		
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	25	29	221	275	5,360	,069
		%	9,1	10,5	80,4	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	10	129	145		
		%	4,1	6,9	89	100		
	Toplam	*f*	31	39	350	420		
		%	7,4	9,3	83,3	100		
40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	9	15	251	275	1,187	,552
		%	3,3	5,5	91,3	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	3	11	131	145		
		%	2,1	7,6	90,3	100		
	Toplam	*f*	12	26	382	420		
		%	2,9	6,2	91	100		
40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	15	25	235	275	1,613	,446
		%	5,5	9,1	85,5	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	10	18	117	145		
		%	6,9	12,4	80,7	100		
	Toplam	*f*	25	43	352	420		
		%	6	10,2	83,8	100		
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Benimseme)	Öğretmen	*f*	27	56	192	275	10,225	,006*
		%	9,8	20,4	69,8	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	5	19	121	145		
		%	3,4	13,1	83,4	100		
	Toplam	*f*	32	75	313	420		
		%	7,6	17,9	74,5	100		
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	37	70	168	275	12,377	,002*
		%	13,5	25,5	61,1	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	6	29	110	145		
		%	4,1	20	75,9	100		
	Toplam	*f*	43	99	278	420		
		%	10,2	23,6	66,2	100		
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları	Öğretmen	*f*	43	56	176	275	19,243	,000*
		%	15,6	20,4	64	100		

doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Benimseme)	Okul Yöneticisi	*f*	6	18	121	145		
		%	4,1	12,4	83,4	100		
	Toplam	*f*	49	74	297	420		
		%	11,7	17,6	70,7	100		
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Öğretmen	*f*	52	71	152	275	17,888	,000*
		%	18,9	25,8	55,3	100		
	Okul Yöneticisi	*f*	10	26	109	145		
		%	6,9	17,9	75,2	100		
	Toplam	*f*	62	97	261	420		
		%	14,8	23,1	62,1	100		

* p<,05 H0 hipotezi reddedilmiştir. İki değişken arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

**Beklenen değeri 5'in altında olan hücre sayısı %20'nin üzerinde olduğundan Fisher-Halton Freeman Exact Test sonucu dikkate alınmıştır.

EK 12. Öğretmenlerin Branşları ile Hizmet İçi Eğitim Önerisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki – Ki-Kare Test Sonuçları

Birinci Kısım: Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler

Maddeler	Branş		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 6	
							χ^2	*p*
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	3	11	115	129	11,861	,065
		%	2,3	8,5	89,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	15	9	122	146		
		%	10,3	6,2	83,6	100		
	Fen/Matematik	*f*	2	5	63	70		
		%	2,9	7,1	90	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	2	5	68	75		
		%	2,7	6,7	90,7	100		
	Toplam	*f*	22	30	368	420		
		%	5,2	7,1	87,6	100		
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	16	109	129	15,603	,016*
		%	3,1	12,4	84,5	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	20	18	108	146		
		%	13,7	12,3	74	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	11	55	70		
		%	5,7	15,7	78,6	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	4	5	66	75		
		%	5,3	6,7	88	100		
	Toplam	*f*	32	50	338	420		
		%	7,6	11,9	80,5	100		
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	9	115	129	3,130	,792
		%	3,9	7	89,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	9	15	122	146		
		%	6,2	10,3	83,6	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	9	58	70		
		%	4,3	12,9	82,9	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	4	6	65	75		
		%	5,3	8	86,7	100		
	Toplam	*f*	21	39	360	420		
		%	5	9,3	85,7	100		
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	8	19	102	129	8,708	,191
		%	6,2	14,7	79,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	14	30	102	146		
		%	9,6	20,5	69,9	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	17	50	70		
		%	4,3	24,3	71,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	7	8	60	75		
		%	9,3	10,7	80	100		
	Toplam	*f*	32	74	314	420		
		%	7,6	17,6	74,8	100		
	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	13	111	129	13,331	,038*

3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)		%	3,9	10,1	86	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	15	19	112	146		
		%	10,3	13	76,7	100		
	Fen/Matematik	*f*	8	5	57	70		
		%	11,4	7,1	81,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	7	16	52	75		
		%	9,3	21,3	69,3	100		
	Toplam	*f*	35	53	332	420		
		%	8,3	12,6	79	100		
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	6	18	105	129	12,546	,051
		%	4,7	14	81,4	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	17	23	106	146		
		%	11,6	15,8	72,6	100		
	Fen/Matematik	*f*	10	8	52	70		
		%	14,3	11,4	74,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	4	18	53	75		
		%	5,3	24	70,7	100		
	Toplam	*f*	37	67	316	420		
		%	8,8	16	75,2	100		
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	3	4	122	129	14,136	,028*
		%	2,3	3,1	94,6	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	18	7	121	146		
		%	12,3	4,8	82,9	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	6	59	70		
		%	7,1	8,6	84,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	9	5	61	75		
		%	12	6,7	81,3	100		
	Toplam	*f*	35	22	363	420		
		%	8,3	5,2	86,4	100		
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	3	8	118	129	13,216	,040*
		%	2,3	6,2	91,5	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	16	15	115	146		
		%	11	10,3	78,8	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	5	60	70		
		%	7,1	7,1	85,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	10	8	57	75		
		%	13,3	10,7	76	100		
	Toplam	*f*	34	36	350	420		
		%	8,1	8,6	83,3	100		
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	3	13	113	129	4,615	,594
		%	2,3	10,1	87,6	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	11	15	120	146		
		%	7,5	10,3	82,2	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	8	57	70		
		%	7,1	11,4	81,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	6	8	61	75		
		%	8	10,7	81,3	100		
	Toplam	*f*	25	44	351	420		
		%	6	10,5	83,6	100		
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış	Okul Ön./Sınıf.	*f*	6	24	99	129	10,394	,109
		%	4,7	18,6	76,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	21	20	105	146		
		%	14,4	13,7	71,9	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	16	49	70		
		%	7,1	22,9	70	100		
		f	9	13	53	75		

değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	%	12	17,3	70,7	100		
	Toplam	*f*	41	73	306	420		
		%	9,8	17,4	72,9	100		
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	7	10	112	129	8,077	,233
		%	5,4	7,8	86,8	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	5	15	126	146		
		%	3,4	10,3	86,3	100		
	Fen/Matematik	*f*	1	9	60	70		
		%	1,4	12,9	85,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	7	10	58	75		
		%	9,3	13,3	77,3	100		
	Toplam	*f*	20	44	356	420		
		%	4,8	10,5	84,8	100		
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	7	14	108	129	6,096	,413
		%	5,4	10,9	83,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	7	23	116	146		
		%	4,8	15,8	79,5	100		
	Fen/Matematik	*f*	2	13	55	70		
		%	2,9	18,6	78,6	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	7	13	55	75		
		%	9,3	17,3	73,3	100		
	Toplam	*f*	23	63	334	420		
		%	5,5	15	79,5	100		
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	11	10	108	129	3,938	,685
		%	8,5	7,8	83,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	14	8	124	146		
		%	9,6	5,5	84,9	100		
	Fen/Matematik	*f*	10	7	53	70		
		%	14,3	10	75,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	6	5	64	75		
		%	8	6,7	85,3	100		
	Toplam	%	41	30	349	420		
		f	9,8	7,1	83,1	100		
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	15	12	102	129	7,185	,304
		%	11,6	9,3	79,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	15	16	115	146		
		%	10,3	11	78,8	100		
	Fen/Matematik	*f*	13	11	46	70		
		%	18,6	15,7	65,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	10	5	60	75		
		%	13,3	6,7	80	100		
	Toplam	*f*	53	44	323	420		
		%	12,6	10,5	76,9	100		
8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak görevlendirilmemelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	3	8	118	129	4,440**	,618
		%	2,3	6,2	91,5	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	8	9	129	146		
		%	5,5	6,2	88,4	100		
	Fen/Matematik	*f*	2	3	65	70		
		%	2,9	4,3	92,9	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	1	2	72	75		
		%	1,3	2,7	96	100		
	Toplam	*f*	14	22	384	420		
		%	3,3	5,2	91,4	100		
8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	11	114	129	12,372	,054
		%	3,1	8,5	88,4	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	14	17	115	146		
		%	9,6	11,6	78,8	100		

başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak görevlendirilmemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Fen/Matematik	*f*	5	4	61	70		
		%	7,1	5,7	87,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	3	2	70	75		
		%	4	2,7	93,3	100		
	Toplam	*f*	26	34	360	420		
		%	6,2	8,1	85,7	100		
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	7	118	129	6,205**	,388
		%	3,1	5,4	91,5	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	11	7	128	146		
		%	7,5	4,8	87,7	100		
	Fen/Matematik	*f*	1	6	63	70		
		%	1,4	8,6	90	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	2	4	69	75		
		%	2,7	5,3	92	100		
	Toplam	%	18	24	378	420		
		f	4,3	5,7	90	100		
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	6	12	111	129	5,818	,444
		%	4,7	9,3	86	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	13	19	114	146		
		%	8,9	13	78,1	100		
	Fen/Matematik	*f*	6	7	57	70		
		%	8,6	10	81,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	5	4	66	75		
		%	6,7	5,3	88	100		
	Toplam	*f*	30	42	348	420		
		%	7,1	10	82,9	100		
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	1	9	119	129	8,218**	,150
		%	0,8	7	92,2	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	0	20	126	146		
		%	0	13,7	86,3	100		
	Fen/Matematik	*f*	1	8	61	70		
		%	1,4	11,4	87,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	2	5	68	75		
		%	2,7	6,7	90,7	100		
	Toplam	*f*	4	42	374	420		
		%	1	10	89	100		
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	1	12	116	129	10,546**	,080
		%	0,8	9,3	89,9	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	3	24	119	146		
		%	2,1	16,4	81,5	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	14	53	70		
		%	4,3	20	75,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	3	7	65	75		
		%	4	9,3	86,7	100		
	Toplam	*f*	10	57	353	420		
		%	2,4	13,6	84	100		
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	7	10	112	129	4,811	,568
		%	5,4	7,8	86,8	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	13	19	114	146		
		%	8,9	13	78,1	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	9	56	70		
		%	7,1	12,9	80	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	4	11	60	75		
		%	5,3	14,7	80	100		
	Toplam	*f*	29	49	342	420		
		%	6,9	11,7	81,4	100		

11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	15	109	129	6,156	,406
		%	3,9	11,6	84,5	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	12	23	111	146		
		%	8,2	15,8	76	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	15	51	70		
		%	5,7	21,4	72,9	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	4	11	60	75		
		%	5,3	14,7	80	100		
	Toplam	*f*	25	64	331	420		
		%	6	15,2	78,8	100		
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	0	3	126	129	6,925**	,229
		%	0	2,3	97,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	0	6	140	146		
		%	0	4,1	95,9	100		
	Fen/Matematik	*f*	1	3	66	70		
		%	1,4	4,3	94,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	2	4	69	75		
		%	2,7	5,3	92	100		
	Toplam	*f*	3	16	401	420		
		%	0,7	3,8	95,5	100		
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	1	6	122	129	2,739**	,866
		%	0,8	4,7	94,6	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	2	6	138	146		
		%	1,4	4,1	94,5	100		
	Fen/Matematik	*f*	1	5	64	70		
		%	1,4	7,1	91,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	2	3	70	75		
		%	2,7	4	93,3	100		
	Toplam	*f*	6	20	394	420		
		%	1,4	4,8	93,8	100		
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	2	6	121	129	2,178**	,924
		%	1,6	4,7	93,8	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	4	8	134	146		
		%	2,7	5,5	91,8	100		
	Fen/Matematik	*f*	1	3	66	70		
		%	1,4	4,3	94,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	2	6	67	75		
		%	2,7	8	89,3	100		
	Toplam	*f*	9	23	388	420		
		%	2,1	5,5	92,4	100		
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	10	115	129	2,576**	,871
		%	3,1	7,8	89,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	6	17	123	146		
		%	4,1	11,6	84,2	100		
	Fen/Matematik	*f*	2	5	63	70		
		%	2,9	7,1	90	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	2	5	68	75		
		%	2,7	6,7	90,7	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420		
		%	3,3	8,8	87,9	100		
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	2	6	121	129	6,138**	,377
		%	1,6	4,7	93,8	100		
	Türkçe/Sosyal	*f*	2	10	134	146		
		%	1,4	6,8	91,8	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	7	60	70		
		%	4,3	10	85,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	2	8	65	75		
		%	2,7	10,7	86,7	100		

	Toplam	*f*	9	31	380	420		
		%	2,1	7,4	90,5	100		
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	10	115	129	9,497	,147
		%	3,1	7,8	89,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	6	19	121	146		
		%	4,1	13	82,9	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	15	51	70		
		%	5,7	21,4	72,9	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	4	8	63	75		
		%	5,3	10,7	84	100		
	Toplam	*f*	18	52	350	420		
		%	4,3	12,4	83,3	100		
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	6	22	101	129	2,542	,864
		%	4,7	17,1	78,3	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	13	23	110	146		
		%	8,9	15,8	75,3	100		
	Fen/Matematik	*f*	6	10	54	70		
		%	8,6	14,3	77,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	6	10	59	75		
		%	8	13,3	78,7	100		
	Toplam	*f*	31	65	324	420		
		%	7,4	15,5	77,1	100		
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	8	27	94	129	2,328	,887
		%	6,2	20,9	72,9	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	13	33	100	146		
		%	8,9	22,6	68,5	100		
	Fen/Matematik	*f*	8	15	47	70		
		%	11,4	21,4	67,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	6	14	55	75		
		%	8	18,7	73,3	100		
	Toplam	*f*	35	89	296	420		
		%	8,3	21,2	70,5	100		
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	1	7	121	129	3,574**	,742
		%	0,8	5,4	93,8	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	2	8	136	146		
		%	1,4	5,5	93,2	100		
	Fen/Matematik	*f*	1	5	64	70		
		%	1,4	7,1	91,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	3	3	69	75		
		%	4	4	92	100		
	Toplam	*f*	7	23	390	420		
		%	1,7	5,5	92,9	100		
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	2	10	117	129	8,272**	,199
		%	1,6	7,8	90,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	5	20	121	146		
		%	3,4	13,7	82,9	100		
	Fen/Matematik	*f*	2	11	57	70		
		%	2,9	15,7	81,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	5	6	64	75		
		%	6,7	8	85,3	100		
	Toplam	*f*	14	47	359	420		
		%	3,3	11,2	85,5	100		

2. Kısım: İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler

Maddeler	Branş		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	N: 420 Sd: 6 χ^2	p
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	2	9	118	129	7,138**	,289
		%	1,6	7	91,5	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	3	16	127	146		
		%	2,1	11	87	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	6	59	70		
		%	7,1	8,6	84,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	4	6	65	75		
		%	5,3	8	86,7	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420		
		%	3,3	8,8	87,9	100		
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	3	18	108	129	8,079	,232
		%	2,3	14	83,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	10	23	113	146		
		%	6,8	15,8	77,4	100		
	Fen/Matematik	*f*	7	14	49	70		
		%	10	20	70	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	7	11	57	75		
		%	9,3	14,7	76	100		
	Toplam	*f*	27	66	327	420		
		%	6,4	15,7	77,9	100		
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	7	14	108	129	18,739	,005*
		%	5,4	10,9	83,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	8	23	115	146		
		%	5,5	15,8	78,8	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	24	42	70		
		%	5,7	34,3	60	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	6	14	55	75		
		%	8	18,7	73,3	100		
	Toplam	*f*	25	75	320	420		
		%	6	17,9	76,2	100		
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	8	20	101	129	12,966	,044*
		%	6,2	15,5	78,3	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	9	33	104	146		
		%	6,2	22,6	71,2	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	26	40	70		
		%	5,7	37,1	57,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	6	15	54	75		
		%	8	20	72	100		
	Toplam	*f*	27	94	299	420		
		%	6,4	22,4	71,2	100		
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	7	118	129	5,692**	,436
		%	3,1	5,4	91,5	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	2	9	135	146		
		%	1,4	6,2	92,5	100		
	Fen/Matematik	*f*	2	9	59	70		
		%	2,9	12,9	84,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	2	7	66	75		
		%	2,7	9,3	88	100		
	Toplam	*f*	10	32	378	420		
		%	2,4	7,6	90	100		
	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	13	112	129	4,529	,605

19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Uygulanabilir bulma)		%	3,1	10,1	86,8	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	5	15	126	146		
		%	3,4	10,3	86,3	100		
	Fen/Matematik	*f*	6	9	55	70		
		%	8,6	12,9	78,6	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	4	7	64	75		
		%	5,3	9,3	85,3	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420		
		%	4,5	10,5	85	100		
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	8	117	129	6,318	,388
		%	3,1	6,2	90,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	5	12	129	146		
		%	3,4	8,2	88,4	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	7	59	70		
		%	5,7	10	84,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	7	7	61	75		
		%	9,3	9,3	81,3	100		
	Toplam	*f*	20	34	366	420		
		%	4,8	8,1	87,1	100		
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	13	111	129	13,844	,031*
		%	3,9	10,1	86	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	8	19	119	146		
		%	5,5	13	81,5	100		
	Fen/Matematik	*f*	6	14	50	70		
		%	8,6	20	71,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	11	9	55	75		
		%	14,7	12	73,3	100		
	Toplam	*f*	30	55	335	420		
		%	7,1	13,1	79,8	100		
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	8	5	116	129	4,831	,566
		%	6,2	3,9	89,9	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	6	12	128	146		
		%	4,1	8,2	87,7	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	6	61	70		
		%	4,3	8,6	87,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	6	7	62	75		
		%	8,0	9,3	82,7	100		
	Toplam	*f*	23	30	367	420		
		%	5,5	7,1	87,4	100		
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	8	7	114	129	5,029	,540
		%	6,2	5,4	88,4	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	9	16	121	146		
		%	6,2	11	82,9	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	10	57	70		
		%	4,3	14,3	81,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	5	7	63	75		
		%	6,7	9,3	84	100		
	Toplam	*f*	25	40	355	420		
		%	6	9,5	84,5	100		
22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	9	115	129	1,466**	,973
		%	3,9	7	89,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	4	12	130	146		
		%	2,7	8,2	89	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	7	60	70		
		%	4,3	10	85,7	100		

sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	3	6	66	75		
		%	4	8	88	100		
	Toplam	*f*	15	34	371	420		
		%	3,6	8,1	88,3	100		
22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	7	9	113	129	2,643	,852
		%	5,4	7	87,6	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	6	18	122	146		
		%	4,1	12,3	83,6	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	8	59	70		
		%	4,3	11,4	84,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	3	7	65	75		
		%	4	9,3	86,7	100		
	Toplam	*f*	19	42	359	420		
		%	4,5	10	85,5	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	9	115	129	2,494	,869
		%	3,9	7	89,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	5	16	125	146		
		%	3,4	11	85,6	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	8	59	70		
		%	4,3	11,4	84,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	4	9	62	75		
		%	5,3	12	82,7	100		
	Toplam	*f*	17	42	361	420		
		%	4	10	86	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	16	108	129	4,380	,625
		%	3,9	12,4	83,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	9	25	112	146		
		%	6,2	17,1	76,7	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	11	56	70		
		%	4,3	15,7	80	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	7	11	57	75		
		%	9,3	14,7	76	100		
	Toplam	*f*	24	63	333	420		
		%	5,7	15	79,3	100		
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	6	4	119	129	5,593**	,462
		%	4,7	3,1	92,2	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	4	12	130	146		
		%	2,7	8,2	89	100		
	Fen/Matematik	*f*	2	7	61	70		
		%	2,9	10	87,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	3	5	67	75		
		%	4	6,7	89,3	100		
	Toplam	*f*	15	28	377	420		
		%	3,6	6,7	89,8	100		
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	8	6	115	129	2,935	,817
		%	6,2	4,7	89,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	8	12	126	146		
		%	5,5	8,2	86,3	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	6	60	70		
		%	5,7	8,6	85,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	5	8	62	75		
		%	6,7	10,7	82,7	100		
	Toplam	*f*	25	32	363	420		
		%	6	7,6	86,4	100		
25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	8	116	129	,799	,992
		%	3,9	6,2	89,9	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	6	13	127	146		
		%	4,1	8,9	87	100		

niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir. (Benimseme)	Fen/Matematik	*f*	3	6	61	70		
		%	4,3	8,6	87,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	3	6	66	75		
		%	4	8	88	100		
	Toplam	*f*	17	33	370	420		
		%	4	7,9	88,1	100		
25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	11	113	129	3,195	,784
		%	3,9	8,5	87,6	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	9	20	117	146		
		%	6,2	13,7	80,1	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	7	60	70		
		%	4,3	10	85,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	3	8	64	75		
		%	4	10,7	85,3	100		
	Toplam	*f*	20	46	354	420		
		%	4,8	11	84,3	100		
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	9	116	129	2,764**	,858
		%	3,1	7	89,9	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	2	13	131	146		
		%	1,4	8,9	89,7	100		
	Fen/Matematik	*f*	2	8	60	70		
		%	2,9	11,4	85,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	1	7	67	75		
		%	1,3	9,3	89,3	100		
	Toplam	*f*	9	37	374	420		
		%	2,1	8,8	89	100		
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	6	10	113	129	3,096	,797
		%	4,7	7,8	87,6	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	6	15	125	146		
		%	4,1	10,3	85,6	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	10	57	70		
		%	4,3	14,3	81,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	2	10	63	75		
		%	2,7	13,3	84	100		
	Toplam	*f*	17	45	358	420		
		%	4	10,7	85,2	100		

3. Kısım: Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler

Maddeler	Branş		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 6	
							χ^2	*p*
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	8	14	107	129	3,756	,710
		%	6,2	10,9	82,9	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	7	19	120	146		
		%	4,8	13	82,2	100		
	Fen/Matematik	*f*	7	11	52	70		
		%	10	15,7	74,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	6	11	58	75		
		%	8	14,7	77,3	100		
	Toplam	*f*	28	55	337	420		
		%	6,7	13,1	80,2	100		
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır.	Okul Ön./Sınıf.	*f*	17	26	86	129	7,650	,265
		%	13,2	20,2	66,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	20	24	102	146		
		%	13,7	16,4	69,9	100		

(Uygulanabilir bulma)	Fen/Matematik	*f*	14	20	36	70		
		%	20	28,6	51,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	11	15	49	75		
		%	14,7	20	65,3	100		
	Toplam	*f*	62	85	273	420		
		%	14,8	20,2	65	100		
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	14	111	129	5,316	,504
		%	3,1	10,9	86	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	6	13	127	146		
		%	4,1	8,9	87	100		
	Fen/Matematik	*f*	6	6	58	70		
		%	8,6	8,6	82,9	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	3	11	61	75		
		%	4	14,7	81,3	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420		
		%	4,5	10,5	85	100		
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	7	20	102	129	4,444	,617
		%	5,4	15,5	79,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	11	24	111	146		
		%	7,5	16,4	76	100		
	Fen/Matematik	*f*	9	9	52	70		
		%	12,9	12,9	74,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	7	14	54	75		
		%	9,3	18,7	72	100		
	Toplam	*f*	34	67	319	420		
		%	8,1	16	76	100		
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	11	14	104	129	3,957	,683
		%	8,5	10,9	80,6	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	12	19	115	146		
		%	8,2	13	78,8	100		
	Fen/Matematik	*f*	9	11	50	70		
		%	12,9	15,7	71,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	10	11	54	75		
		%	13,3	14,7	72	100		
	Toplam	*f*	42	55	323	420		
		%	10	13,1	76,9	100		
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	14	20	95	129	3,268	,775
		%	10,9	15,5	73,6	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	14	32	100	146		
		%	9,6	21,9	68,5	100		
	Fen/Matematik	*f*	10	15	45	70		
		%	14,3	21,4	64,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	9	14	52	75		
		%	12	18,7	69,3	100		
	Toplam	*f*	47	81	292	420		
		%	11,2	19,3	69,5	100		
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	2	5	122	129	4,200**	,638
		%	1,6	3,9	94,6	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	2	3	141	146		
		%	1,4	2,1	96,6	100		
	Fen/Matematik	*f*	2	3	65	70		
		%	2,9	4,3	92,9	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	1	5	69	75		
		%	1,3	6,7	92	100		
	Toplam	*f*	7	16	397	420		
		%	1,7	3,8	94,5	100		
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	10	114	129	2,528**	,876
		%	3,9	7,8	88,4	100		

görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Dil ve Sosyal	*f*	3	13	130	146		
		%	2,1	8,9	89	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	6	60	70		
		%	5,7	8,6	85,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	2	7	66	75		
		%	2,7	9,3	88	100		
	Toplam	*f*	14	36	370	420		
		%	3,3	8,6	88,1	100		
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	1	2	126	129	10,749**	,052
		%	0,8	1,6	97,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	2	5	139	146		
		%	1,4	3,4	95,2	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	1	66	70		
		%	4,3	1,4	94,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	1	7	67	75		
		%	1,3	9,3	89,3	100		
	Toplam	*f*	7	15	398	420		
		%	1,7	3,6	94,8	100		
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	5	120	129	10,424**	,091
		%	3,1	3,9	93	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	5	15	126	146		
		%	3,4	10,3	86,3	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	5	61	70		
		%	5,7	7,1	87,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	2	12	61	75		
		%	2,7	16	81,3	100		
	Toplam	*f*	15	37	368	420		
		%	3,6	8,8	87,6	100		
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	2	9	118	129	10,458**	,078
		%	1,6	7	91,5	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	1	10	135	146		
		%	0,7	6,8	92,5	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	5	60	70		
		%	7,1	7,1	85,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	1	10	64	75		
		%	1,3	13,3	85,3	100		
	Toplam	*f*	9	34	377	420		
		%	2,1	8,1	89,8	100		
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	3	12	114	129	10,338	,111
		%	2,3	9,3	88,4	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	3	17	126	146		
		%	2,1	11,6	86,3	100		
	Fen/Matematik	*f*	6	4	60	70		
		%	8,6	5,7	85,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	6	8	61	75		
		%	8	10,7	81,3	100		
	Toplam	*f*	18	41	361	420		
		%	4,3	9,8	86	100		
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	1	4	124	129	15,278**	,011*
		%	0,8	3,1	96,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	5	10	131	146		
		%	3,4	6,8	89,7	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	2	65	70		
		%	4,3	2,9	92,9	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	5	10	60	75		
		%	6,7	13,3	80	100		
		f	14	26	380	420		

	Toplam	%	3,3	6,2	90,5	100		
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	3	9	117	129	5,613	,468
		%	2,3	7	90,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	7	15	124	146		
		%	4,8	10,3	84,9	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	6	61	70		
		%	4,3	8,6	87,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	6	9	60	75		
		%	8	12	80	100		
	Toplam	*f*	19	39	362	420		
		%	4,5	9,3	86,2	100		
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/ denetlenmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	20	37	72	129	5,204	,518
		%	15,5	28,7	55,8	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	30	27	89	146		
		%	20,5	18,5	61	100		
	Fen/Matematik	*f*	14	14	42	70		
		%	20	20	60	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	16	18	41	75		
		%	21,3	24	54,7	100		
	Toplam	*f*	80	96	244	420		
		%	19	22,9	58,1	100		
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/ denetlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	23	40	66	129	4,776	,573
		%	17,8	31	51,2	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	33	34	79	146		
		%	22,6	23,3	54,1	100		
	Fen/Matematik	*f*	15	17	38	70		
		%	21,4	24,3	54,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	15	26	34	75		
		%	20	34,7	45,3	100		
	Toplam	*f*	86	117	217	420		
		%	20,5	27,9	51,7	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	4	19	106	129	10,727	,097
		%	3,1	14,7	82,2	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	6	15	125	146		
		%	4,1	10,3	85,6	100		
	Fen/Matematik	*f*	3	6	61	70		
		%	4,3	8,6	87,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	9	9	57	75		
		%	12	12	76	100		
	Toplam	*f*	22	49	349	420		
		%	5,2	11,7	83,1	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	5	22	102	129	11,890	,064
		%	3,9	17,1	79,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	12	23	111	146		
		%	8,2	15,8	76	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	8	58	70		
		%	5,7	11,4	82,9	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	12	13	50	75		
		%	16	17,3	66,7	100		
	Toplam	*f*	33	66	321	420		
		%	7,9	15,7	76,4	100		
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi	Okul Ön./Sınıf.	*f*	7	17	105	129	8,160	,227
		%	5,4	13,2	81,4	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	17	16	113	146		
		%	11,6	11	77,4	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	11	54	70		
		%	7,1	15,7	77,1	100		
		f	7	16	52	75		

konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Benimseme)	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	%	9,3	21,3	69,3	100		
	Toplam	*f*	36	60	324	420		
		%	8,6	14,3	77,1	100		
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	6	23	100	129	7,982	,239
		%	4,7	17,8	77,5	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	17	23	106	146		
		%	11,6	15,8	72,6	100		
	Fen/Matematik	*f*	6	12	52	70		
		%	8,6	17,1	74,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	8	19	48	75		
		%	10,7	25,3	64	100		
	Toplam	*f*	37	77	306	420		
		%	8,8	18,3	72,9	100		
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	13	31	85	129	11,657	,070
		%	10,1	24	65,9	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	12	24	110	146		
		%	8,2	16,4	75,3	100		
	Fen/Matematik	*f*	11	11	48	70		
		%	15,7	15,7	68,6	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	11	22	42	75		
		%	14,7	29,3	56	100		
	Toplam	*f*	47	88	285	420		
		%	11,2	21	67,9	100		
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	13	32	84	129	11,856	,065
		%	10,1	24,8	65,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	16	27	103	146		
		%	11	18,5	70,5	100		
	Fen/Matematik	*f*	11	15	44	70		
		%	15,7	21,4	62,9	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	11	27	37	75		
		%	14,7	36	49,3	100		
	Toplam	*f*	51	101	268	420		
		%	12,1	24	63,8	100		
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	11	16	102	129	8,679	,192
		%	8,5	12,4	79,1	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	9	24	113	146		
		%	6,2	16,4	77,4	100		
	Fen/Matematik	*f*	6	14	50	70		
		%	8,6	20	71,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	11	16	48	75		
		%	14,7	21,3	64	100		
	Toplam	*f*	37	70	313	420		
		%	8,8	16,7	74,5	100		
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır.	Okul Ön./Sınıf.	*f*	13	21	95	129	7,596	,269
		%	10,1	16,3	73,6	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	10	32	104	146		
		%	6,8	21,9	71,2	100		
	Fen/Matematik	*f*	7	16	47	70		
		%	10	22,9	67,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	13	14	48	75		
		%	17,3	18,7	64	100		

(Uygulanabilir bulma)	Toplam	*f*	43	83	294	420		
		%	10,2	19,8	70	100		
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	3	4	122	129	9,961**	,111
		%	2,3	3,1	94,6	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	5	11	130	146		
		%	3,4	7,5	89	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	4	61	70		
		%	7,1	5,7	87,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	7	6	62	75		
		%	9,3	8	82,7	100		
	Toplam	*f*	20	25	375	420		
		%	4,8	6	89,3	100		
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	6	7	116	129	9,555	,145
		%	4,7	5,4	89,9	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	10	15	121	146		
		%	6,8	10,3	82,9	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	9	56	70		
		%	7,1	12,9	80	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	10	8	57	75		
		%	13,3	10,7	76	100		
	Toplam	*f*	31	39	350	420		
		%	7,4	9,3	83,3	100		
40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	2	4	123	129	10,279**	,089
		%	1,6	3,1	95,3	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	2	9	135	146		
		%	1,4	6,2	92,5	100		
	Fen/Matematik	*f*	4	6	60	70		
		%	5,7	8,6	85,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	4	7	64	75		
		%	5,3	9,3	85,3	100		
	Toplam	*f*	12	26	382	420		
		%	2,9	6,2	91	100		
40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	8	9	112	129	8,513	,203
		%	6,2	7	86,8	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	5	13	128	146		
		%	3,4	8,9	87,7	100		
	Fen/Matematik	*f*	5	10	55	70		
		%	7,1	14,3	78,6	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	7	11	57	75		
		%	9,3	14,7	76	100		
	Toplam	*f*	25	43	352	420		
		%	6	10,2	83,8	100		
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	8	24	97	129	,932	,988
		%	6,2	18,6	75,2	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	11	25	110	146		
		%	7,5	17,1	75,3	100		
	Fen/Matematik	*f*	6	12	52	70		
		%	8,6	17,1	74,3	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	7	14	54	75		
		%	9,3	18,7	72	100		
	Toplam	*f*	32	75	313	420		
		%	7,6	17,9	74,5	100		
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini	Okul Ön./Sınıf.	*f*	12	30	87	129	1,236	,975
		%	9,3	23,3	67,4	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	14	33	99	146		
		%	9,6	22,6	67,8	100		
	Fen/Matematik	*f*	8	16	46	70		

içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)		%	11,4	22,9	65,7	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	9	20	46	75		
		%	12	26,7	61,3	100		
	Toplam	*f*	43	99	278	420		
		%	10,2	23,6	66,2	100		
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Benimseme)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	10	23	96	129	3,341	,765
		%	7,8	17,8	74,4	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	18	26	102	146		
		%	12,3	17,8	69,9	100		
	Fen/Matematik	*f*	11	12	47	70		
		%	15,7	17,1	67,1	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	10	13	52	75		
		%	13,3	17,3	69,3	100		
	Toplam	*f*	49	74	297	420		
		%	11,7	17,6	70,7	100		
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Okul Ön./Sınıf.	*f*	15	28	86	129	7,229	,300
		%	11,6	21,7	66,7	100		
	Dil ve Sosyal	*f*	25	28	93	146		
		%	17,1	19,2	63,7	100		
	Fen/Matematik	*f*	11	23	36	70		
		%	15,7	32,9	51,4	100		
	Meslek/Özel Eğit. ve Reh.	*f*	11	18	46	75		
		%	14,7	24	61,3	100		
	Toplam	*f*	62	97	261	420		
		%	14,8	23,1	62,1	100		

* p<,05 H0 hipotezi reddedilmiştir. İki değişken arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.
** Beklenen değeri 5'in altında olan hücre sayısı %20'nin üzerinde olduğundan Fisher-Halton Freeman Exact Test sonucu dikkate alınmıştır.

EK 13. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türleri ile Hizmet İçi Eğitim Önerisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki – Ki-Kare Test Sonuçları

Birinci Kısım: Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler

Maddeler	Okul Türü		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4	
							χ^2	*p*
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	10	18	219	247	1,980	,740
		%	4	7,3	88,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	6	5	65	76		
		%	7,9	6,6	85,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	6	7	84	97		
		%	6,2	7,2	86,6	100		
	Toplam	*f*	22	30	368	420		
		%	5,2	7,1	87,6	100		
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	18	27	202	247	,872	,928
		%	7,3	10,9	81,8	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	6	11	59	76		
		%	7,9	14,5	77,6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	8	12	77	97		
		%	8,2	12,4	79,4	100		
	Toplam	*f*	32	50	338	420		
		%	7,6	11,9	80,5	100		
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	11	21	215	247	2,762**	,603
		%	4,5	8,5	87	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	6	9	61	76		
		%	7,9	11,8	80,3	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	4	9	84	97		
		%	4,1	9,3	86,6	100		
	Toplam	*f*	21	39	360	420		
		%	5	9,3	85,7	100		
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	16	37	194	247	7,771	,100
		%	6,5	15	78,5	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	5	20	51	76		
		%	6,6	26,3	67,1	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	11	17	69	97		
		%	11,3	17,5	71,1	100		
	Toplam	*f*	32	74	314	420		
		%	7,6	17,6	74,8	100		
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	14	27	206	247	12,871	,012*
		%	5,7	10,9	83,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	6	9	61	76		
		%	7,9	11,8	80,3	100		
		f	15	17	65	97		

buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	Mesleki ve Özel Eğitim	%	15,5	17,5	67	100		
	Toplam	*f*	35	53	332	420		
		%	8,3	12,6	79	100		
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	17	35	195	247	10,325	,035*
		%	6,9	14,2	78,9	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	5	12	59	76		
		%	6,6	15,8	77,6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	15	20	62	97		
		%	15,5	20,6	63,9	100		
	Toplam	*f*	37	67	316	420		
		%	8,8	16	75,2	100		
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	10	9	228	247	18,841	,001*
		%	4	3,6	92,3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	10	6	60	76		
		%	13,2	7,9	78,9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	15	7	75	97		
		%	15,5	7,2	77,3	100		
	Toplam	*f*	35	22	363	420		
		%	8,3	5,2	86,4	100		
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	12	17	218	247	11,693	,020*
		%	4,9	6,9	88,3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	9	8	59	76		
		%	11,8	10,5	77,6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	13	11	73	97		
		%	13,4	11,3	75,3	100		
	Toplam	*f*	34	36	350	420		
		%	8,1	8,6	83,3	100		
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	11	24	212	247	5,915	,206
		%	4,5	9,7	85,8	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	5	12	59	76		
		%	6,6	15,8	77,6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	9	8	80	97		
		%	9,3	8,2	82,5	100		
	Toplam	*f*	25	44	351	420		
		%	6	10,5	83,6	100		
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	18	38	191	247	7,439	,114
		%	7,3	15,4	77,3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	9	17	50	76		
		%	11,8	22,4	65,8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	14	18	65	97		
		%	14,4	18,6	67	100		
	Toplam	*f*	41	73	306	420		

izlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)		%	9,8	17,4	72,9	100		
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	10	21	216	247	10,144**	,033*
		%	4	8,5	87,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	8	67	76		
		%	1,3	10,5	88,2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	9	15	73	97		
		%	9,3	15,5	75,3	100		
	Toplam	*f*	20	44	356	420		
		%	4,8	10,5	84,8	100		
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	9	32	206	247	13,152	,011*
		%	3,6	13	83,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	4	9	63	76		
		%	5,3	11,8	82,9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	10	22	65	97		
		%	10,3	22,7	67	100		
	Toplam	*f*	23	63	334	420		
		%	5,5	15	79,5	100		
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	20	17	210	247	2,230	,693
		%	8,1	6,9	85	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	10	6	60	76		
		%	13,2	7,9	78,9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	11	7	79	97		
		%	11,3	7,2	81,4	100		
	Toplam	*f*	41	30	349	420		
		%	9,8	7,1	83,1	100		
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	25	24	198	247	4,313	,365
		%	10,1	9,7	80,2	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	12	8	56	76		
		%	15,8	10,5	73,7	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	16	12	69	97		
		%	16,5	12,4	71,1	100		
	Toplam	*f*	53	44	323	420		
		%	12,6	10,5	76,9	100		
8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak görevlendirilmemelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	8	11	228	247	3,037**	,552
		%	3,2	4,5	92,3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	4	6	66	76		
		%	5,3	7,9	86,8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	2	5	90	97		
		%	2,1	5,2	92,8	100		
	Toplam	*f*	14	22	384	420		
		%	3,3	5,2	91,4	100		
8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	10	18	219	247	5,834	,212
		%	4	7,3	88,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	7	8	61	76		
		%	9,2	10,5	80,3	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	9	8	80	97		
		%	9,3	8,2	82,5	100		
	Toplam	*f*	26	34	360	420		

görevlendirilmemelidir. (Uygulanabilir bulma)		%	6,2	8,1	85,7	100		
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	7	12	228	247	5,662**	,213
		%	2,8	4,9	92,3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	6	4	66	76		
		%	7,9	5,3	86,8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	5	8	84	97		
		%	5,2	8,2	86,6	100		
	Toplam	*f*	18	24	378	420		
		%	4,3	5,7	90	100		
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	11	23	213	247	8,409	,078
		%	4,5	9,3	86,2	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	7	7	62	76		
		%	9,2	9,2	81,6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	12	12	73	97		
		%	12,4	12,4	75,3	100		
	Toplam	*f*	30	42	348	420		
		%	7,1	10	82,9	100		
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	1	21	225	247	4,588**	,273
		%	0,4	8,5	91,1	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	10	65	76		
		%	1,3	13,2	85,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	2	11	84	97		
		%	2,1	11,3	86,6	100		
	Toplam	*f*	4	42	374	420		
		%	1	10	89	100		
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	3	27	217	247	10,585	,023*
		%	1,2	10,9	87,9	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	13	62	76		
		%	1,3	17,1	81,6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	6	17	74	97		
		%	6,2	17,5	76,3	100		
	Toplam	*f*	10	57	353	420		
		%	2,4	13,6	84	100		
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	11	29	207	247	9,070	,059
		%	4,5	11,7	83,8	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	6	6	64	76		
		%	7,9	7,9	84,2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	12	14	71	97		
		%	12,4	14,4	73,2	100		
	Toplam	*f*	29	49	342	420		
		%	6,9	11,7	81,4	100		
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	10	34	203	247	12,071	,017*
		%	4	13,8	82,2	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	4	9	63	76		
		%	5,3	11,8	82,9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	11	21	65	97		
		%	11,3	21,6	67	100		
	Toplam	*f*	25	64	331	420		
		%	6	15,2	78,8	100		
	İlköğretim	*f*	0	8	239	247	5,931**	,149

12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Benimseme)	(OÖ, İlk ve Ort.)	%	0	3,2	96,8	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	f	1	3	72	76		
		%	1,3	3,9	94,7	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	f	2	5	90	97		
		%	2,1	5,2	92,8	100		
	Toplam	f	3	16	401	420		
		%	0,7	3,8	95,5	100		
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	f	3	10	234	247	4,030**	,354
		%	1,2	4	94,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	f	1	2	73	76		
		%	1,3	2,6	96,1	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	f	2	8	87	97		
		%	2,1	8,2	89,7	100		
	Toplam	f	6	20	394	420		
		%	1,4	4,8	93,8	100		
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	f	3	11	233	247	6,209**	,155
		%	1,2	4,5	94,3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	f	4	4	68	76		
		%	5,3	5,3	89,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	f	2	8	87	97		
		%	2,1	8,2	89,7	100		
	Toplam	f	9	23	388	420		
		%	2,1	5,5	92,4	100		
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	f	6	17	224	247	6,361**	,160
		%	2,4	6,9	90,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	f	5	8	63	76		
		%	6,6	10,5	82,9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	f	3	12	82	97		
		%	3,1	12,4	84,5	100		
	Toplam	f	14	37	369	420		
		%	3,3	8,8	87,9	100		
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	f	5	11	231	247	10,577**	,022*
		%	2	4,5	93,5	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	f	2	12	62	76		
		%	2,6	15,8	81,6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	f	2	8	87	97		
		%	2,1	8,2	89,7	100		
	Toplam	f	9	31	380	420		
		%	2,1	7,4	90,5	100		
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	f	5	23	219	247	14,909**	,004*
		%	2	9,3	88,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	f	7	13	56	76		
		%	9,2	17,1	73,7	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	f	6	16	75	97		
		%	6,2	16,5	77,3	100		
	Toplam	f	18	52	350	420		
		%	4,3	12,4	83,3	100		
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	f	14	41	192	247	5,241	,263
		%	5,7	16,6	77,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	f	10	11	55	76		
		%	13,2	14,5	72,4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	f	7	13	77	97		
		%	7,2	13,4	79,4	100		
	Toplam	f	31	65	324	420		
		%	7,4	15,5	77,1	100		
	İlköğretim	f	16	51	180	247	4,460	,324

15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Uygulanabilir bulma)	(OÖ, İlk ve Ort.)	%	6,5	20,6	72,9	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	10	14	52	76		
		%	13,2	18,4	68,4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	9	24	64	97		
		%	9,3	24,7	66	100		
	Toplam	*f*	35	89	296	420		
		%	8,3	21,2	70,5	100		
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	3	13	231	247	2,890**	,565
		%	1,2	5,3	93,5	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	6	69	76		
		%	1,3	7,9	90,8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	3	4	90	97		
		%	3,1	4,1	92,8	100		
	Toplam	*f*	7	23	390	420		
		%	1,7	5,5	92,9	100		
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	7	23	217	247	6,242	,168
		%	2,8	9,3	87,9	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	9	66	76		
		%	1,3	11,8	86,8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	6	15	76	97		
		%	6,2	15,5	78,4	100		
	Toplam	*f*	14	47	359	420		
		%	3,3	11,2	85,5	100		

2. Kısım: İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler

Maddeler	Okul Türü	Katılım yorum		Orta d. k.	Katılı yorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4	
							χ^2	*p*
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	4	17	226	247	10,472**	,025*
		%	1,6	6,9	91,5	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	4	11	61	76		
		%	5,3	14,5	80,3	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	6	9	82	97		
		%	6,2	9,3	84,5	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420		
		%	3,3	8,8	87,9	100		
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	7	36	204	247	15,567	,004*
		%	2,8	14,6	82,6	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	7	14	55	76		
		%	9,2	18,4	72,4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	13	16	68	97		
		%	13,4	16,5	70,1	100		
	Toplam	*f*	27	66	327	420		
		%	6,4	15,7	77,9	100		
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	9	38	200	247	13,604	,009*
		%	3,6	15,4	81	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	9	20	47	76		
		%	11,8	26,3	61,8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	7	17	73	97		
		%	7,2	17,5	75,3	100		
	Toplam	*f*	25	75	320	420		
		%	6	17,9	76,2	100		
	İlköğretim	*f*	11	49	187	247	8,295	,081

18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	(OÖ, İlk ve Ort.)	%	4,5	19,8	75,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	8	22	46	76		
		%	10,5	28,9	60,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	8	23	66	97		
		%	8,2	23,7	68	100		
	Toplam	*f*	27	94	299	420		
		%	6,4	22,4	71,2	100		
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	6	15	226	247	3,007**	,553
		%	2,4	6,1	91,5	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	2	6	68	76		
		%	2,6	7,9	89,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	2	11	84	97		
		%	2,1	11,3	86,6	100		
	Toplam	*f*	10	32	378	420		
		%	2,4	7,6	90	100		
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	9	24	214	247	6,267**	,171
		%	3,6	9,7	86,6	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	5	68	76		
		%	3,9	6,6	89,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	7	15	75	97		
		%	7,2	15,5	77,3	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420		
		%	4,5	10,5	85	100		
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	7	16	224	247	11,219**	,020*
		%	2,8	6,5	90,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	10	63	76		
		%	3,9	13,2	82,9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	10	8	79	97		
		%	10,3	8,2	81,4	100		
	Toplam	*f*	20	34	366	420		
		%	4,8	8,1	87,1	100		
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	10	26	211	247	14,812	,005*
		%	4	10,5	85,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	7	14	55	76		
		%	9,2	18,4	72,4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	13	15	69	97		
		%	13,4	15,5	71,1	100		
	Toplam	*f*	30	55	335	420		
		%	7,1	13,1	79,8	100		
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	12	16	219	247	4,286	,369
		%	4,9	6,5	88,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	4	69	76		
		%	3,9	5,3	90,8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	8	10	79	97		
		%	8,2	10,3	81,4	100		
	Toplam	*f*	23	30	367	420		
		%	5,5	7,1	87,4	100		
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	14	18	215	247	6,027	,197
		%	5,7	7,3	87	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	8	65	76		
		%	3,9	10,5	85,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	8	14	75	97		
		%	8,2	14,4	77,3	100		
	Toplam	*f*	25	40	355	420		
		%	6	9,5	84,5	100		
	İlköğretim	*f*	7	19	221	247	1,804**	,774

22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	(OÖ, İlk ve Ort.)	%	2,8	7,7	89,5	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	4	7	65	76		
		%	5,3	9,2	85,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	4	8	85	97		
		%	4,1	8,2	87,6	100		
	Toplam	*f*	15	34	371	420		
		%	3,6	8,1	88,3	100		
22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	10	22	215	247	3,670**	,445
		%	4	8,9	87	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	5	6	65	76		
		%	6,6	7,9	85,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	4	14	79	97		
		%	4,1	14,4	81,4	100		
	Toplam	*f*	19	42	359	420		
		%	4,5	10	85,5	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	7	22	218	247	8,083**	,079
		%	2,8	8,9	88,3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	5	68	76		
		%	3,9	6,6	89,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	7	15	75	97		
		%	7,2	15,5	77,3	100		
	Toplam	*f*	17	42	361	420		
		%	4	10	86	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	9	36	202	247	12,846	,012*
		%	3,6	14,6	81,8	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	9	64	76		
		%	3,9	11,8	84,2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	12	18	67	97		
		%	12,4	18,6	69,1	100		
	Toplam	*f*	24	63	333	420		
		%	5,7	15	79,3	100		
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	9	14	224	247	1,650**	,804
		%	3,6	5,7	90,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	7	66	76		
		%	3,9	9,2	86,8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	3	7	87	97		
		%	3,1	7,2	89,7	100		
	Toplam	*f*	15	28	377	420		
		%	3,6	6,7	89,8	100		
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	13	18	216	247	1,129	,890
		%	5,3	7,3	87,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	5	5	66	76		
		%	6,6	6,6	86,8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	7	9	81	97		
		%	7,2	9,3	83,5	100		
	Toplam	*f*	25	32	363	420		
		%	6	7,6	86,4	100		
25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	9	16	222	247	2,634**	,623
		%	3,6	6,5	89,9	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	4	8	64	76		
		%	5,3	10,5	84,2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	4	9	84	97		
		%	4,1	9,3	86,6	100		
	Toplam	*f*	17	33	370	420		
		%	4	7,9	88,1	100		
25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	10	21	216	247	5,303**	,251
		%	4	8,5	87,4	100		
		f	5	11	60	76		

niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	%	6,6	14,5	78,9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	5	14	78	97		
		%	5,2	14,4	80,4	100		
	Toplam	*f*	20	46	354	420		
		%	4,8	11	84,3	100		
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	5	23	219	247	1,844**	,785
		%	2	9,3	88,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	6	67	76		
		%	3,9	7,9	88,2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	1	8	88	97		
		%	1	8,2	90,7	100		
	Toplam	*f*	9	37	374	420		
		%	2,1	8,8	89	100		
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	9	28	210	247	1,260**	,878
		%	3,6	11,3	85	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	4	6	66	76		
		%	5,3	7,9	86,8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	4	11	82	97		
		%	4,1	11,3	84,5	100		
	Toplam	*f*	17	45	358	420		
		%	4	10,7	85,2	100		

3. Kısım: Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler

Maddeler	Okul Türü		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4	
							χ^2	*p*
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	13	28	206	247	6,175	,186
		%	5,3	11,3	83,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	9	12	55	76		
		%	11,8	15,8	72,4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	6	15	76	97		
		%	6,2	15,5	78,4	100		
	Toplam	*f*	28	55	337	420		
		%	6,7	13,1	80,2	100		
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	28	48	171	247	6,974	,137
		%	11,3	19,4	69,2	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	16	15	45	76		
		%	21,1	19,7	59,2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	18	22	57	97		
		%	18,6	22,7	58,8	100		
	Toplam	*f*	62	85	273	420		
		%	14,8	20,2	65	100		
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	12	22	213	247	1,854**	,766
		%	4,9	8,9	86,2	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	10	63	76		
		%	3,9	13,2	82,9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	4	12	81	97		
		%	4,1	12,4	83,5	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420		
		%	4,5	10,5	85	100		
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	19	32	196	247	4,559	,336
		%	7,7	13	79,4	100		
		f	6	15	55	76		

desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	%	7,9	19,7	72,4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	9	20	68	97		
		%	9,3	20,6	70,1	100		
	Toplam	*f*	34	67	319	420		
		%	8,1	16	76	100		
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	23	28	196	247	3,613	,461
		%	9,3	11,3	79,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	6	12	58	76		
		%	7,9	15,8	76,3	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	13	15	69	97		
		%	13,4	15,5	71,1	100		
	Toplam	*f*	42	55	323	420		
		%	10	13,1	76,9	100		
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	25	40	182	247	5,792	,215
		%	10,1	16,2	73,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	8	19	49	76		
		%	10,5	25	64,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	14	22	61	97		
		%	14,4	22,7	62,9	100		
	Toplam	*f*	47	81	292	420		
		%	11,2	19,3	69,5	100		
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	5	9	233	247	2,892**	,569
		%	2	3,6	94,3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	1	74	76		
		%	1,3	1,3	97,4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	1	6	90	97		
		%	1	6,2	92,8	100		
	Toplam	*f*	7	16	397	420		
		%	1,7	3,8	94,5	100		
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	8	19	220	247	1,743**	,790
		%	3,2	7,7	89,1	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	2	6	68	76		
		%	2,6	7,9	89,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	4	11	82	97		
		%	4,1	11,3	84,5	100		
	Toplam	*f*	14	36	370	420		
		%	3,3	8,6	88,1	100		
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	4	5	238	247	7,263**	,086
		%	1,6	2	96,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	2	73	76		
		%	1,3	2,6	96,1	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	2	8	87	97		
		%	2,1	8,2	89,7	100		
	Toplam	*f*	7	15	398	420		
		%	1,7	3,6	94,8	100		
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	9	12	226	247	12,701**	,009*
		%	3,6	4,9	91,5	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	9	64	76		
		%	3,9	11,8	84,2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	3	16	78	97		
		%	3,1	16,5	80,4	100		
	Toplam	*f*	15	37	368	420		
		%	3,6	8,8	87,6	100		
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	5	18	224	247	9,006**	,045*
		%	2	7,3	90,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	2	73	76		
		%	1,3	2,6	96,1	100		

alınan kararlara uygun olmalıdır. (Benimseme)	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	3	14	80	97		
		%	3,1	14,4	82,5	100		
	Toplam	*f*	9	34	377	420		
		%	2,1	8,1	89,8	100		
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	8	21	218	247	9,439**	,044*
		%	3,2	8,5	88,3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	7	68	76		
		%	1,3	9,2	89,5	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	9	13	75	97		
		%	9,3	13,4	77,3	100		
	Toplam	*f*	18	41	361	420		
		%	4,3	9,8	86	100		
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	8	11	228	247	7,346**	,104
		%	3,2	4,5	92,3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	1	4	71	76		
		%	1,3	5,3	93,4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	5	11	81	97		
		%	5,2	11,3	83,5	100		
	Toplam	*f*	14	26	380	420		
		%	3,3	6,2	90,5	100		
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	11	19	217	247	4,069**	,390
		%	4,5	7,7	87,9	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	2	7	67	76		
		%	2,6	9,2	88,2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	6	13	78	97		
		%	6,2	13,4	80,4	100		
	Toplam	*f*	19	39	362	420		
		%	4,5	9,3	86,2	100		
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmeli dir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	43	54	150	247	1,988	,738
		%	17,4	21,9	60,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	17	19	40	76		
		%	22,4	25	52,6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	20	23	54	97		
		%	20,6	23,7	55,7	100		
	Toplam	*f*	80	96	244	420		
		%	19	22,9	58,1	100		
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmeli dir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	46	66	135	247	14,200	,077
		%	18,6	26,7	54,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	21	19	36	76		
		%	27,6	25	47,4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	19	32	46	97		
		%	19,6	33	47,4	100		
	Toplam	*f*	86	117	217	420		
		%	20,5	27,9	51,7	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	13	28	206	247	1,934	,748
		%	5,3	11,3	83,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	2	10	64	76		
		%	2,6	13,2	84,2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	7	11	79	97		
		%	7,2	11,3	81,4	100		
	Toplam	*f*	22	49	349	420		
		%	5,2	11,7	83,1	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	18	33	196	247	5,365	,252
		%	7,3	13,4	79,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	4	14	58	76		
		%	5,3	18,4	76,3	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	11	19	67	97		
		%	11,3	19,6	69,1	100		

	Toplam	*f*	33	66	321	420		
		%	7,9	15,7	76,4	100		
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	18	27	202	247	11,464	,022*
		%	7,3	10,9	81,8	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	8	10	58	76		
		%	10,5	13,2	76,3	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	10	23	64	97		
		%	10,3	23,7	66	100		
	Toplam	*f*	36	60	324	420		
		%	8,6	14,3	77,1	100		
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	17	37	193	247	12,266	,015*
		%	6,9	15	78,1	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	8	13	55	76		
		%	10,5	17,1	72,4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	12	27	58	97		
		%	12,4	27,8	59,8	100		
	Toplam	*f*	37	77	306	420		
		%	8,8	18,3	72,9	100		
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	22	54	171	247	13,855	,008*
		%	8,9	21,9	69,2	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	8	8	60	76		
		%	10,5	10,5	78,9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	17	26	54	97		
		%	17,5	26,8	55,7	100		
	Toplam	*f*	47	88	285	420		
		%	11,2	21	67,9	100		
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	22	57	168	247	15,922	,003*
		%	8,9	23,1	68	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	11	12	53	76		
		%	14,5	15,8	69,7	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	18	32	47	97		
		%	18,6	33	48,5	100		
	Toplam	*f*	51	101	268	420		
		%	12,1	24	63,8	100		
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	19	32	196	247	9,462	,051
		%	7,7	13	79,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	6	15	55	76		
		%	7,9	19,7	72,4	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	12	23	62	97		
		%	12,4	23,7	63,9	100		
	Toplam	*f*	37	70	313	420		
		%	8,8	16,7	74,5	100		
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	21	44	182	247	6,343	,175
		%	8,5	17,8	73,7	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	7	16	53	76		
		%	9,2	21,1	69,7	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	15	23	59	97		
		%	15,5	23,7	60,8	100		
	Toplam	*f*	43	83	294	420		

sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)		%	10,2	19,8	70	100		
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	8	13	226	247	4,843**	,295
		%	3,2	5,3	91,5	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	5	4	67	76		
		%	6,6	5,3	88,2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	7	8	82	97		
		%	7,2	8,2	84,5	100		
	Toplam	*f*	20	25	375	420		
		%	4,8	6	89,3	100		
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	14	17	216	247	8,082	,089
		%	5,7	6,9	87,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	6	10	60	76		
		%	7,9	13,2	78,9	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	11	12	74	97		
		%	11,3	12,4	76,3	100		
	Toplam	*f*	31	39	350	420		
		%	7,4	9,3	83,3	100		
40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	5	14	228	247	3,045**	,548
		%	2	5,7	92,3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	2	5	69	76		
		%	2,6	6,6	90,8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	5	7	85	97		
		%	5,2	7,2	87,6	100		
	Toplam	*f*	12	26	382	420		
		%	2,9	6,2	91	100		
40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	13	20	214	247	6,008	,199
		%	5,3	8,1	86,6	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	3	11	62	76		
		%	3,9	14,5	81,6	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	9	12	76	97		
		%	9,3	12,4	78,4	100		
	Toplam	*f*	25	43	352	420		
		%	6	10,2	83,8	100		
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Benimseme)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	17	42	188	247	1,339	,855
		%	6,9	17	76,1	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	7	16	53	76		
		%	9,2	21,1	69,7	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	8	17	72	97		
		%	8,2	17,5	74,2	100		
	Toplam	*f*	32	75	313	420		
		%	7,6	17,9	74,5	100		
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	21	55	171	247	3,183	,528
		%	8,5	22,3	69,2	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	9	19	48	76		
		%	11,8	25	63,2	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	13	25	59	97		
		%	13,4	25,8	60,8	100		
	Toplam	*f*	43	99	278	420		
		%	10,2	23,6	66,2	100		
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	21	45	181	247	9,110	,058
		%	8,5	18,2	73,3	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	16	13	47	76		
		%	21,1	17,1	61,8	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	12	16	69	97		
		%	12,4	16,5	71,1	100		

hazırlamalıdır. (Benimseme)	Toplam	*f*	49	74	297	420		
		%	11,7	17,6	70,7	100		
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	İlköğretim (OÖ, İlk ve Ort.)	*f*	28	55	164	247	10.034	,040*
		%	11,3	22,3	66,4	100		
	And, Fen, Sos, Proje Lisesi	*f*	18	21	37	76		
		%	23,7	27,6	48,7	100		
	Mesleki ve Özel Eğitim	*f*	16	21	60	97		
		%	16,5	21,6	61,9	100		
	Toplam	*f*	62	97	261	420		
		%	14,8	23,1	62,1	100		

* p<,05 H0 hipotezi reddedilmiştir. İki değişken arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

** Beklenen değeri 5'in altında olan hücre sayısı %20'nin üzerinde olduğundan Fisher-Halton Freeman Exact Test sonucu dikkate alınmıştır.

EK 14. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İller ile Hizmet İçi Eğitim Önerisine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki – Ki-Kare Test Sonuçları

Birinci Kısım: Genel Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı ve Bakanlık Merkez Teşkilatının Temel Faaliyetlerine İlişkin Öneriler

Maddeler	İller		Katılmıyorum	Orta d. k.	Katılıyorum	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4 χ^2	*p*
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	2	57	61	5,033**	,277
		%	3,3	3,3	93,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	14	13	191	218		
		%	6,4	6	87,6	100		
	Gelişmiş İller	*f*	6	15	120	141		
		%	4,3	10,6	85,1	100		
	Toplam	*f*	22	30	368	420		
		%	5,2	7,1	87,6	100		
1)Hizmet içi eğitimler seminer yöntemi yerine küçük gruplarla ve uygulamalı olarak düzenlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	4	5	52	61	3,534	,473
		%	6,6	8,2	85,2	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	16	23	179	218		
		%	7,3	10,6	82,1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	12	22	107	141		
		%	8,5	15,6	75,9	100		
	Toplam	*f*	32	50	338	420		
		%	7,6	11,9	80,5	100		
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	3	57	61	4,827	,306
		%	1,6	4,9	93,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	10	23	185	218		
		%	4,6	10,6	84,9	100		
	Gelişmiş İller	*f*	10	13	118	141		
		%	7,1	9,2	83,7	100		
	Toplam	*f*	21	39	360	420		
		%	5	9,3	85,7	100		
2) Hizmet içi eğitimler yalnızca formel yüz yüze ya da uzaktan hizmet içi eğitimler değil, çalışma ziyaretleri, derslere misafir şeklinde katılım, işbirliği atölyeleri, çeşitli incelemeler, kitap ve makale okumaları gibi farklı şekillerde çok yönlü olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	8	7	46	61	6,634	,157
		%	13,1	11,5	75,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	11	40	167	218		
		%	5	18,3	76,6	100		
	Gelişmiş İller	*f*	13	27	101	141		
		%	9,2	19,1	71,6	100		
	Toplam	*f*	32	74	314	420		
		%	7,6	17,6	74,8	100		
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	10	50	61	5,327	,255
		%	1,6	16,4	82	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	19	25	174	218		
		%	8,7	11,5	79,8	100		
	Gelişmiş İller	*f*	15	18	108	141		
		%	10,6	12,8	76,6	100		
	Toplam	*f*	35	53	332	420		
		%	8,3	12,6	79	100		

gerçekleştirilmelidir. (Benimseme)								
3) Hizmet içi eğitimler olanaklar ölçüsünde önce okul ortamında, sonra ilçe ve il düzeyinde planlanmalı; ancak buralarda belirlenen nitelik ve nicelikte karşılanamadığı takdirde merkezi olarak gerçekleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	12	46	61	2,866	,581
		%	4,9	19,7	75,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	18	34	166	218		
		%	8,3	15,6	76,1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	16	21	104	141		
		%	11,3	14,9	73,8	100		
	Toplam	*f*	37	67	316	420		
		%	8,8	16	75,2	100		
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	4	4	53	61	4,148	,386
		%	6,6	6,6	86,9	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	19	7	192	218		
		%	8,7	3,2	88,1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	12	11	118	141		
		%	8,5	7,8	83,7	100		
	Toplam	*f*	35	22	363	420		
		%	8,3	5,2	86,4	100		
4) Hizmet içi eğitimler öğretmenleri uzun süreli olarak okulundan uzaklaştırmak yerine, eğitimler çalışma yaşamını kesintiye uğratmayacak biçimde kısa süreli ve modüler olarak planlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	4	6	51	61	1,925	,750
		%	6,6	9,8	83,6	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	18	15	185	218		
		%	8,3	6,9	84,9	100		
	Gelişmiş İller	*f*	12	15	114	141		
		%	8,5	10,6	80,9	100		
	Toplam	*f*	34	36	350	420		
		%	8,1	8,6	83,3	100		
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	4	4	53	61	2,950	,566
		%	6,6	6,6	86,9	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	13	28	177	218		
		%	6	12,8	81,2	100		
	Gelişmiş İller	*f*	8	12	121	141		
		%	5,7	8,5	85,8	100		
	Toplam	*f*	25	44	351	420		
		%	6	10,5	83,6	100		
5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçmek üzere öğretmenlerin eğitim sonrasında belirlenmiş zaman diliminde ilgili beceri/tutum/davranış değişikliğini gerçekleştirme durumu izlenmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	8	12	41	61	3,515	,476
		%	13,1	19,7	67,2	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	16	38	164	218		
		%	7,3	17,4	75,2	100		
	Gelişmiş İller	*f*	17	23	101	141		
		%	12,1	16,3	71,6	100		
	Toplam	*f*	41	73	306	420		
		%	9,8	17,4	72,9	100		
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	9	50	61	6,530	,163
		%	3,3	14,8	82	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	11	15	192	218		
		%	5	6,9	88,1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	7	20	114	141		
		%	5	14,2	80,9	100		
	Toplam	*f*	20	44	356	420		
		%	4,8	10,5	84,8	100		
6) Hizmet içi eğitimde birlikte öğrenme ve	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	11	47	61	12,601	,013*
		%	4,9	18	77	100		

işbirliğini destekleyecek şekilde yapılan grup çalışmaları da Bakanlıkça tanınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Orta Düzeyli İller	*f*	10	21	187	218		
		%	4,6	9,6	85,8	100		
	Gelişmiş İller	*f*	10	31	100	141		
		%	7,1	22	70,9	100		
	Toplam	*f*	23	63	334	420		
		%	5,5	15	79,5	100		
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	8	4	49	61	3,018	,555
		%	13,1	6,6	80,3	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	18	13	187	218		
		%	8,3	6	85,8	100		
	Gelişmiş İller	*f*	15	13	113	141		
		%	10,6	9,2	80,1	100		
	Toplam	*f*	41	30	349	420		
		%	9,8	7,1	83,1	100		
7) Öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimler kariyer basamaklarında yükselme ve ödüllendirme sistemlerinde dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	10	11	40	61	9,907	,042*
		%	16,4	18	65,6	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	24	15	179	218		
		%	11	6,9	82,1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	19	18	104	141		
		%	13,5	12,8	73,8	100		
	Toplam	*f*	53	44	323	420		
		%	12,6	10,5	76,9	100		
8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak görevlendirilmemelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	2	57	61	,896**	,939
		%	3,3	3,3	93,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	7	11	200	218		
		%	3,2	5	91,7	100		
	Gelişmiş İller	*f*	5	9	127	141		
		%	3,5	6,4	90,1	100		
	Toplam	*f*	14	22	384	420		
		%	3,3	5,2	91,4	100		
8) Hizmet içi eğitimlerde eğiticilik yapacaklar için yetkinlik ve başarı standartları belirlenerek başarı durumları izlenmeli, bunları karşılayamayanlar eğitici olarak görevlendirilmemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	5	3	53	61	1,532**	,823
		%	8,2	4,9	86,9	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	12	19	187	218		
		%	5,5	8,7	85,8	100		
	Gelişmiş İller	*f*	9	12	120	141		
		%	6,4	8,5	85,1	100		
	Toplam	*f*	26	34	360	420		
		%	6,2	8,1	85,7	100		
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	0	3	58	61	5,018**	,276
		%	0	4,9	95,1	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	13	11	194	218		
		%	6	5	89	100		
	Gelişmiş İller	*f*	5	10	126	141		
		%	3,5	7,1	89,4	100		
	Toplam	*f*	18	24	378	420		
		%	4,3	5,7	90	100		
9) Hizmet içi eğitim sistemi, rehberlik ve denetim sistemi ile desteklenmeli ve güçlendirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	8	50	61	2,168	,705
		%	4,9	13,1	82	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	16	18	184	218		
		%	7,3	8,3	84,4	100		
	Gelişmiş İller	*f*	11	16	114	141		
		%	7,8	11,3	80,9	100		
	Toplam	*f*	30	42	348	420		
		%	7,1	10	82,9	100		
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	0	4	57	61	6,314**	,135
		%	0	6,6	93,4	100		

hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Benimseme)	Orta Düzeyli İller	*f*	4	18	196	218		
		%	1,8	8,3	89,9	100		
	Gelişmiş İller	*f*	0	20	121	141		
		%	0	14,2	85,8	100		
	Toplam	*f*	4	42	374	420		
		%	1	10	89	100		
10) Bakanlık merkez örgütü; ülke çapında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gelişim durumlarının izlenmesi için "Hizmet İçi Eğitim Veri Yönetimi Sistemi" kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	0	9	52	61	4,816**	,285
		%	0	14,8	85,2	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	5	24	189	218		
		%	2,3	11	86,7	100		
	Gelişmiş İller	*f*	5	24	112	141		
		%	3,5	17	79,4	100		
	Toplam	*f*	10	57	353	420		
		%	2,4	13,6	84	100		
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	5	54	61	4,959	,292
		%	3,3	8,2	88,5	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	20	27	171	218		
		%	9,2	12,4	78,4	100		
	Gelişmiş İller	*f*	7	17	117	141		
		%	5	12,1	83	100		
	Toplam	*f*	29	49	342	420		
		%	6,9	11,7	81,4	100		
11) Bakanlık merkez örgütü; kurumsal kapasite gelişimine katkı sağlamak için etkileşimli uzaktan hizmet içi eğitimlere olanak sağlayan "Elektronik Hizmet İçi Eğitim Platformu" Kurmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	6	52	61	4,878	,300
		%	4,9	9,8	85,2	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	17	33	168	218		
		%	7,8	15,1	77,1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	5	25	111	141		
		%	3,5	17,7	78,7	100		
	Toplam	*f*	25	64	331	420		
		%	6	15,2	78,8	100		
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	0	4	57	61	16,102**	,001*
		%	0	6,6	93,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	2	1	215	218		
		%	0,9	0,5	98,6	100		
	Gelişmiş İller	*f*	1	11	129	141		
		%	0,7	7,8	91,5	100		
	Toplam	*f*	3	16	401	420		
		%	0,7	3,8	95,5	100		
12) Bakanlık merkez örgütü iyi uygulama örneklerini paylaşarak yaygınlaşmasını desteklemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	5	55	61	9,605**	,030*
		%	1,6	8,2	90,2	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	3	4	211	218		
		%	1,4	1,8	96,8	100		
	Gelişmiş İller	*f*	2	11	128	141		
		%	1,4	7,8	90,8	100		
	Toplam	*f*	6	20	394	420		
		%	1,4	4,8	93,8	100		
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	4	56	61	1,059**	,921
		%	1,6	6,6	91,8	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	6	11	201	218		
		%	2,8	5	92,2	100		
	Gelişmiş İller	*f*	2	8	131	141		
		%	1,4	5,7	92,9	100		
	Toplam	*f*	9	23	388	420		
		%	2,1	5,5	92,4	100		
13) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanan ve	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	0	9	52	61	5,195**	,252
		%	0	14,8	85,2	100		

uygulanan eğitimlerin kalite standartlarını belirlemelidir. (Uygulanabilir bulma)	Orta Düzeyli İller	*f*	9	18	191	218		
		%	4,1	8,3	87,6	100		
	Gelişmiş İller	*f*	5	10	126	141		
		%	3,5	7,1	89,4	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420		
		%	3,3	8,8	87,9	100		
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	2	58	61	3,215**	,505
		%	1,6	3,3	95,1	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	6	20	192	218		
		%	2,8	9,2	88,1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	2	9	130	141		
		%	1,4	6,4	92,2	100		
	Toplam	*f*	9	31	380	420		
		%	2,1	7,4	90,5	100		
14) Bakanlık merkez örgütü yerel düzeyde planlanarak uygulanan eğitimlerin kalite standartlarına uygunluğunu izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	9	50	61	,660	,956
		%	3,3	14,8	82	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	9	26	183	218		
		%	4,1	11,9	83,9	100		
	Gelişmiş İller	*f*	7	17	117	141		
		%	5	12,1	83	100		
	Toplam	*f*	18	52	350	420		
		%	4,3	12,4	83,3	100		
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	7	5	49	61	5,260	,262
		%	11,5	8,2	80,3	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	17	35	166	218		
		%	7,8	16,1	76,1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	7	25	109	141		
		%	5	17,7	77,3	100		
	Toplam	*f*	31	65	324	420		
		%	7,4	15,5	77,1	100		
15) Bakanlık merkez örgütü; öğretmenlere hizmet içi eğitim vermek isteyen sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlarını akredite etmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	8	13	40	61	3,969	,410
		%	13,1	21,3	65,6	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	15	51	152	218		
		%	6,9	23,4	69,7	100		
	Gelişmiş İller	*f*	12	25	104	141		
		%	8,5	17,7	73,8	100		
	Toplam	*f*	35	89	296	420		
		%	8,3	21,2	70,5	100		
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	3	57	61	3,998**	,380
		%	1,6	4,9	93,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	4	8	206	218		
		%	1,8	3,7	94,5	100		
	Gelişmiş İller	*f*	2	12	127	141		
		%	1,4	8,5	90,1	100		
	Toplam	*f*	7	23	390	420		
		%	1,7	5,5	92,9	100		
16) Bakanlık merkez örgütü; hizmet içi eğitim konusunda paydaşların sorumluluk üstlenmesini ve işbirliği geliştirmelerini özendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	9	49	61	7,805**	,086
		%	4,9	14,8	80,3	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	5	17	196	218		
		%	2,3	7,8	89,9	100		
	Gelişmiş İller	*f*	6	21	114	141		
		%	4,3	14,9	80,9	100		
	Toplam	*f*	14	47	359	420		
		%	3,3	11,2	85,5	100		

2. Kısım: İl Milli Eğitim Müdürlüklerindeki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler

Maddeler	İller		atılmıyo m	Orta d. k.	Katıl ıyor um	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4 χ^2	*p*
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	7	53	61	1,200**	,880
		%	1,6	11,5	86,9	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	8	19	191	218		
		%	3,7	8,7	87,6	100		
	Gelişmiş İller	*f*	5	11	125	141		
		%	3,5	7,8	88,7	100		
	Toplam	*f*	14	37	369	420		
		%	3,3	8,8	87,9	100		
17) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde hizmet içi eğitim bütçesi oluşturulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	12	46	61	2,360	,670
		%	4,9	19,7	75,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	12	34	172	218		
		%	5,5	15,6	78,9	100		
	Gelişmiş İller	*f*	12	20	109	141		
		%	8,5	14,2	77,3	100		
	Toplam	*f*	27	66	327	420		
		%	6,4	15,7	77,9	100		
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	7	51	61	3,761	,439
		%	4,9	11,5	83,6	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	14	37	167	218		
		%	6,4	17	76,6	100		
	Gelişmiş İller	*f*	8	31	102	141		
		%	5,7	22	72,3	100		
	Toplam	*f*	25	75	320	420		
		%	6	17,9	76,2	100		
18) İl Milli Eğitim müdürlüklerinde öğretmenler için "İl Hizmet İçi Eğitim Müdürlüğü" kurulmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	13	45	61	2,362	,670
		%	4,9	21,3	73,8	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	16	44	158	218		
		%	7,3	20,2	72,5	100		
	Gelişmiş İller	*f*	8	37	96	141		
		%	5,7	26,2	68,1	100		
	Toplam	*f*	27	94	299	420		
		%	6,4	22,4	71,2	100		
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	4	55	61	3,613**	,439
		%	3,3	6,6	90,2	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	6	13	199	218		
		%	2,8	6	91,3	100		
	Gelişmiş İller	*f*	2	15	124	141		
		%	1,4	10,6	87,9	100		
	Toplam	*f*	10	32	378	420		
		%	2,4	7,6	90	100		
19) İl hizmet içi eğitim müdürlüğünde, hizmet içi eğitim konusunda gerekli eğitimleri almış/lisansüstü eğitime sahip yetkin uzmanlar görev yapmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	10	49	61	8,432	,077
		%	3,3	16,4	80,3	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	10	14	194	218		
		%	4,6	6,4	89	100		
	Gelişmiş İller	*f*	7	20	114	141		
		%	5	14,2	80,9	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420		
		%	4,5	10,5	85	100		
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	2	56	61	2,947**	,562
		%	4,9	3,3	91,8	100		
		f	12	20	186	218		

görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Benimseme)	Orta Düzeyli İller	%	5,5	9,2	85,3	100		
	Gelişmiş İller	*f*	5	12	124	141		
		%	3,5	8,5	87,9	100		
	Toplam	*f*	20	34	366	420		
		%	4,8	8,1	87,1	100		
20) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ihtiyaç duyulursa geçici görevlendirme yoluyla akademisyen de istihdam edebilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	6	12	43	61	4,852	,303
		%	9,8	19,7	70,5	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	13	24	181	218		
		%	6	11	83	100		
	Gelişmiş İller	*f*	11	19	111	141		
		%	7,8	13,5	78,7	100		
	Toplam	*f*	30	55	335	420		
		%	7,1	13,1	79,8	100		
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	1	58	61	11,378**	,018*
		%	3,3	1,6	95,1	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	15	11	192	218		
		%	6,9	5	88,1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	6	18	117	141		
		%	4,3	12,8	83	100		
	Toplam	*f*	23	30	367	420		
		%	5,5	7,1	87,4	100		
21) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkin rol almalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	4	56	61	9,717	,045*
		%	1,6	6,6	91,8	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	15	15	188	218		
		%	6,9	6,9	86,2	100		
	Gelişmiş İller	*f*	9	21	111	141		
		%	6,4	14,9	78,7	100		
	Toplam	*f*	25	40	355	420		
		%	6	9,5	84,5	100		
22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	4	55	61	,578**	,978
		%	3,3	6,6	90,2	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	7	18	193	218		
		%	3,2	8,3	88,5	100		
	Gelişmiş İller	*f*	6	12	123	141		
		%	4,3	8,5	87,2	100		
	Toplam	*f*	15	34	371	420		
		%	3,6	8,1	88,3	100		
22) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, ilin hizmet içi eğitim planının hazırlanmasından sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	5	54	61	3,810	,432
		%	3,3	8,2	88,5	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	8	19	191	218		
		%	3,7	8,7	87,6	100		
	Gelişmiş İller	*f*	9	18	114	141		
		%	6,4	12,8	80,9	100		
	Toplam	*f*	19	42	359	420		
		%	4,5	10	85,5	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	2	57	61	4,018	,404
		%	3,3	3,3	93,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	9	23	186	218		
		%	4,1	10,6	85,3	100		
	Gelişmiş İller	*f*	6	17	118	141		
		%	4,3	12,1	83,7	100		
	Toplam	*f*	17	42	361	420		
		%	4	10	86	100		
23) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, okulların gelişim planlarının	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	8	50	61	5,275	,260
		%	4,9	13,1	82	100		
		f	8	35	175	218		

uygulanmasını izlemeli ve değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Orta Düzeyli İller	%	3,7	16,1	80,3	100		
	Gelişmiş İller	*f*	13	20	108	141		
		%	9,2	14,2	76,6	100		
	Toplam	*f*	24	63	333	420		
		%	5,7	15	79,3	100		
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	1	59	61	3,730**	,437
		%	1,6	1,6	96,7	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	9	16	193	218		
		%	4,1	7,3	88,5	100		
	Gelişmiş İller	*f*	5	11	125	141		
		%	3,5	7,8	88,7	100		
	Toplam	*f*	15	28	377	420		
		%	3,6	6,7	89,8	100		
24) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitime ilişkin araştırma ve geliştirme çalışmalarını yürütmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	3	57	61	5,587**	,225
		%	1,6	4,9	93,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	11	19	188	218		
		%	5	8,7	86,2	100		
	Gelişmiş İller	*f*	13	10	118	141		
		%	9,2	7,1	83,7	100		
	Toplam	*f*	25	32	363	420		
		%	6	7,6	86,4	100		
25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	3	56	61	1,228**	,887
		%	3,3	4,9	91,8	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	10	17	191	218		
		%	4,6	7,8	87,6	100		
	Gelişmiş İller	*f*	5	13	123	141		
		%	3,5	9,2	87,2	100		
	Toplam	*f*	17	33	370	420		
		%	4	7,9	88,1	100		
25) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini ve etkililiğini değerlendirmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	7	53	61	2,518	,641
		%	1,6	11,5	86,9	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	11	21	186	218		
		%	5	9,6	85,3	100		
	Gelişmiş İller	*f*	8	18	115	141		
		%	5,7	12,8	81,6	100		
	Toplam	*f*	20	46	354	420		
		%	4,8	11	84,3	100		
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	2	57	61	3,531**	,457
		%	3,3	3,3	93,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	4	22	192	218		
		%	1,8	10,1	88,1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	3	13	125	141		
		%	2,1	9,2	88,7	100		
	Toplam	*f*	9	37	374	420		
		%	2,1	8,8	89	100		
26) İl hizmet içi eğitim müdürlüğü, merkez teşkilatına yıllık olarak araştırma sonuçları ve politika önerileri sunmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	2	56	61	7,469	,113
		%	4,9	3,3	91,8	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	6	23	189	218		
		%	2,8	10,6	86,7	100		
	Gelişmiş İller	*f*	8	20	113	141		
		%	5,7	14,2	80,1	100		
	Toplam	*f*	17	45	358	420		
		%	4	10,7	85,2	100		

3. Kısım: Okullardaki Temel Yapılanmaya İlişkin Öneriler

Maddeler	İller		Katılmıyorum	Orta d. k.	atılıyorm	Toplam	*N*: 420 *Sd*: 4 χ^2	*p*
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	4	16	41	61	21,146	,000*
		%	6,6	26,2	67,2	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	18	32	168	218		
		%	8,3	14,7	77,1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	6	7	128	141		
		%	4,3	5	90,8	100		
	Toplam	*f*	28	55	337	420		
		%	6,7	13,1	80,2	100		
27) Her okula hizmet içi eğitim konusunda bütçe aktarılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	15	19	27	61	17,196	,002*
		%	24,6	31,1	44,3	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	32	45	141	218		
		%	14,7	20,6	64,7	100		
	Gelişmiş İller	*f*	15	21	105	141		
		%	10,6	14,9	74,5	100		
	Toplam	*f*	62	85	273	420		
		%	14,8	20,2	65	100		
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	8	51	61	4,263	,372
		%	3,3	13,1	83,6	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	11	27	180	218		
		%	5	12,4	82,6	100		
	Gelişmiş İller	*f*	6	9	126	141		
		%	4,3	6,4	89,4	100		
	Toplam	*f*	19	44	357	420		
		%	4,5	10,5	85	100		
28) Her okulda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için "okul hizmet içi eğitim planı" hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	5	13	43	61	2,477	,649
		%	8,2	21,3	70,5	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	17	36	165	218		
		%	7,8	16,5	75,7	100		
	Gelişmiş İller	*f*	12	18	111	141		
		%	8,5	12,8	78,7	100		
	Toplam	*f*	34	67	319	420		
		%	8,1	16	76	100		
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	7	6	48	61	2,620	,623
		%	11,5	9,8	78,7	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	21	34	163	218		
		%	9,6	15,6	74,8	100		
	Gelişmiş İller	*f*	14	15	112	141		
		%	9,9	10,6	79,4	100		
	Toplam	*f*	42	55	323	420		
		%	10	13,1	76,9	100		
29) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin de katılımı sağlanarak okul yöneticilerince hazırlanmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	9	12	40	61	3,154	,532
		%	14,8	19,7	65,6	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	21	47	150	218		
		%	9,6	21,6	68,8	100		
	Gelişmiş İller	*f*	17	22	102	141		
		%	12,1	15,6	72,3	100		
	Toplam	*f*	47	81	292	420		
		%	11,2	19,3	69,5	100		
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	3	4	54	61	5,869**	,168
		%	4,9	6,6	88,5	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	3	8	207	218		
		%	1,4	3,7	95	100		

ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Benimseme)	Gelişmiş İller	*f*	1	4	136	141		
		%	0,7	2,8	96,5	100		
	Toplam	*f*	7	16	397	420		
		%	1,7	3,8	94,5	100		
30) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda görevli öğretmenlerin ön plana çıkan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	4	10	47	61	11,641**	,015*
		%	6,6	16,4	77	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	6	11	201	218		
		%	2,8	5	92,2	100		
	Gelişmiş İller	*f*	4	15	122	141		
		%	2,8	10,6	86,5	100		
	Toplam	*f*	14	36	370	420		
		%	3,3	8,6	88,1	100		
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	2	57	61	2,727**	,592
		%	3,3	3,3	93,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	3	6	209	218		
		%	1,4	2,8	95,9	100		
	Gelişmiş İller	*f*	2	7	132	141		
		%	1,4	5	93,6	100		
	Toplam	*f*	7	15	398	420		
		%	1,7	3,6	94,8	100		
31) Okul hizmet içi eğitim planı, öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim planları ile uyumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	5	9	47	61	13,868	,008*
		%	8,2	14,8	77	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	5	11	202	218		
		%	2,3	5	92,7	100		
	Gelişmiş İller	*f*	5	17	119	141		
		%	3,5	12,1	84,4	100		
	Toplam	*f*	15	37	368	420		
		%	3,6	8,8	87,6	100		
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	7	52	61	4,206**	,356
		%	3,3	11,5	85,2	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	4	20	194	218		
		%	1,8	9,2	89	100		
	Gelişmiş İller	*f*	3	7	131	141		
		%	2,1	5	92,9	100		
	Toplam	*f*	9	34	377	420		
		%	2,1	8,1	89,8	100		
32) Okul hizmet içi eğitim planı, hizmet içi eğitim konusunda öğretmenler kurulunca alınan kararlara uygun olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	11	48	61	5,765	,217
		%	3,3	18	78,7	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	9	18	191	218		
		%	4,1	8,3	87,6	100		
	Gelişmiş İller	*f*	7	12	122	141		
		%	5	8,5	86,5	100		
	Toplam	*f*	18	41	361	420		
		%	4,3	9,8	86	100		
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	6	53	61	1,974**	,749
		%	3,3	9,8	86,9	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	8	12	198	218		
		%	3,7	5,5	90,8	100		
	Gelişmiş İller	*f*	4	8	129	141		
		%	2,8	5,7	91,5	100		
	Toplam	*f*	14	26	380	420		
		%	3,3	6,2	90,5	100		
33) Okul hizmet içi eğitim planı, okulda yapılabilecek hizmet içi eğitim faaliyetlerini içermelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	10	49	61	6,288	,179
		%	3,3	16,4	80,3	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	10	14	194	218		
		%	4,6	6,4	89	100		
	Gelişmiş İller	*f*	7	15	119	141		
		%	5	10,6	84,4	100		

	Toplam	*f*	19	39	362	420		
		%	4,5	9,3	86,2	100		
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmeli dir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	8	8	45	61	7,425	,115
		%	13,1	13,1	73,8	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	45	53	120	218		
		%	20,6	24,3	55	100		
	Gelişmiş İller	*f*	27	35	79	141		
		%	19,1	24,8	56	100		
	Toplam	*f*	80	96	244	420		
		%	19	22,9	58,1	100		
34) Okul hizmet içi eğitim planının uygulanma durumu müfettiş ve uzmanlarca izlenmeli/denetlenmeli dir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	11	18	32	61	1.011	.908
		%	18	29,5	52,5	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	43	59	116	218		
		%	19,7	27,1	53,2	100		
	Gelişmiş İller	*f*	32	40	69	141		
		%	22,7	28,4	48,9	100		
	Toplam	*f*	86	117	217	420		
		%	20,5	27,9	51,7	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	9	50	61	1,950	,745
		%	3,3	14,8	82	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	12	27	179	218		
		%	5,5	12,4	82,1	100		
	Gelişmiş İller	*f*	8	13	120	141		
		%	5,7	9,2	85,1	100		
	Toplam	*f*	22	49	349	420		
		%	5,2	11,7	83,1	100		
35) Okul yöneticileri hizmet içi eğitimde liderlik yapabilme konusunda yetkinleştirilmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	8	12	41	61	4,904	,297
		%	13,1	19,7	67,2	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	13	32	173	218		
		%	6	14,7	79,4	100		
	Gelişmiş İller	*f*	12	22	107	141		
		%	8,5	15,6	75,9	100		
	Toplam	*f*	33	66	321	420		
		%	7,9	15,7	76,4	100		
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	6	12	43	61	2,460	,652
		%	9,8	19,7	70,5	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	18	27	173	218		
		%	8,3	12,4	79,4	100		
	Gelişmiş İller	*f*	12	21	108	141		
		%	8,5	14,9	76,6	100		
	Toplam	*f*	36	60	324	420		
		%	8,6	14,3	77,1	100		
36) Okul yöneticilerinin, okul düzeyinde hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme ve bu ihtiyaçların giderilmesi konusunda görev, yetki ve sorumlulukları artırılmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	5	16	40	61	4,254	,373
		%	8,2	26,2	65,6	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	20	33	165	218		
		%	9,2	15,1	75,7	100		
	Gelişmiş İller	*f*	12	28	101	141		
		%	8,5	19,9	71,6	100		
	Toplam	*f*	37	77	306	420		
		%	8,8	18,3	72,9	100		
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	7	7	47	61	6,370	,173
		%	11,5	11,5	77	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	21	46	151	218		
		%	9,6	21,1	69,3	100		
	Gelişmiş İller	*f*	19	35	87	141		

gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Benimseme)		%	13,5	24,8	61,7	100		
	Toplam	*f*	47	88	285	420		
		%	11,2	21	67,9	100		
37) Okul yöneticilerinin başarılarının değerlendirilmesinde okullarında gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri de temel ölçüt olarak dikkate alınmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	8	10	43	61	7,791	,100
		%	13,1	16,4	70,5	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	22	49	147	218		
		%	10,1	22,5	67,4	100		
	Gelişmiş İller	*f*	21	42	78	141		
		%	14,9	29,8	55,3	100		
	Toplam	*f*	51	101	268	420		
		%	12,1	24	63,8	100		
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	5	8	48	61	,770	,942
		%	8,2	13,1	78,7	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	19	38	161	218		
		%	8,7	17,4	73,9	100		
	Gelişmiş İller	*f*	13	24	104	141		
		%	9,2	17	73,8	100		
	Toplam	*f*	37	70	313	420		
		%	8,8	16,7	74,5	100		
38) Okul müdürü, okulda hizmet içi eğitim konusunda bütçenin etkili ve verimli kullanılmasından sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	4	15	42	61	2,295	,682
		%	6,6	24,6	68,9	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	22	43	153	218		
		%	10,1	19,7	70,2	100		
	Gelişmiş İller	*f*	17	25	99	141		
		%	12,1	17,7	70,2	100		
	Toplam	*f*	43	83	294	420		
		%	10,2	19,8	70	100		
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	3	57	61	1,528**	,832
		%	1,6	4,9	93,4	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	12	13	193	218		
		%	5,5	6	88,5	100		
	Gelişmiş İller	*f*	7	9	125	141		
		%	5	6,4	88,7	100		
	Toplam	*f*	20	25	375	420		
		%	4,8	6	89,3	100		
39) Okul müdürü öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılma konusunda teşvik etmelidir. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	2	9	50	61	4,233	,375
		%	3,3	14,8	82	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	17	17	184	218		
		%	7,8	7,8	84,4	100		
	Gelişmiş İller	*f*	12	13	116	141		
		%	8,5	9,2	82,3	100		
	Toplam	*f*	31	39	350	420		
		%	7,4	9,3	83,3	100		
40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	*f*	1	2	58	61	1,742**	,795
		%	1,6	3,3	95,1	100		
	Orta Düzeyli İller	*f*	8	15	195	218		
		%	3,7	6,9	89,4	100		
	Gelişmiş İller	*f*	3	9	129	141		
		%	2,1	6,4	91,5	100		
	Toplam	*f*	12	26	382	420		
		%	2,9	6,2	91	100		
		f	1	5	55	61	3,377	,497

40) Yöneticiler okulda öğretmenler ve zümreler arasında işbirliğini artırarak olumlu bir mesleki gelişim iklimi yaratma konusunda sorumlu olmalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	%	1,6	8,2	90,2	100		
	Orta Düzeyli İller	f	14	25	179	218		
		%	6,4	11,5	82,1	100		
	Gelişmiş İller	f	10	13	118	141		
		%	7,1	9,2	83,7	100		
	Toplam	f	25	43	352	420		
		%	6	10,2	83,8	100		
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	f	1	7	53	61	9,118	,058
		%	1,6	11,5	86,9	100		
	Orta Düzeyli İller	f	19	47	152	218		
		%	8,7	21,6	69,7	100		
	Gelişmiş İller	f	12	21	108	141		
		%	8,5	14,9	76,6	100		
	Toplam	f	32	75	313	420		
		%	7,6	17,9	74,5	100		
41) Okulda aynı zümrede göre yapan öğretmenler ortaklaşa yapabileceği mesleki gelişim etkinliklerini içeren "zümre mesleki gelişim planı" hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	f	4	9	48	61	5,586	,232
		%	6,6	14,8	78,7	100		
	Orta Düzeyli İller	f	22	57	139	218		
		%	10,1	26,1	63,8	100		
	Gelişmiş İller	f	17	33	91	141		
		%	12,1	23,4	64,5	100		
	Toplam	f	43	99	278	420		
		%	10,2	23,6	66,2	100		
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Benimseme)	Sınırlı Gelişmiş İller	f	5	8	48	61	5,112	,276
		%	8,2	13,1	78,7	100		
	Orta Düzeyli İller	f	25	46	147	218		
		%	11,5	21,1	67,4	100		
	Gelişmiş İller	f	19	20	102	141		
		%	13,5	14,2	72,3	100		
	Toplam	f	49	74	297	420		
		%	11,7	17,6	70,7	100		
42) Her öğretmen hizmet içi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda bireysel gelişim planı hazırlamalıdır. (Uygulanabilir bulma)	Sınırlı Gelişmiş İller	f	7	15	39	61	1,137	,888
		%	11,5	24,6	63,9	100		
	Orta Düzeyli İller	f	32	48	138	218		
		%	14,7	22	63,3	100		
	Gelişmiş İller	f	23	34	84	141		
		%	16,3	24,1	59,6	100		
	Toplam	f	62	97	261	420		
		%	14,8	23,1	62,1	100		

*Beklenen değeri 5'in altında olan hücre sayısı %20'nin üzerinde olduğundan Fisher-Halton Freeman Exact Test sonucu dikkate alınmıştır.

** p<,05 H0 hipotezi reddedilmiştir. İki değişken arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Milli Eğitim Bakanlığında Görev Yapan Öğretmenler İçin Hizmet içi Eğitim Modeli Önerisi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	30.07.2021
Gönderim Numarası	1625571462
Sayfa Sayısı	250
Sözcük Sayısı	73519
Karakter Sayısı	513630
Benzerlik Oranı	%4
Savunma Tarihi	30.06.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin % 10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı : Mehmet ARSLAN
Tarih : 30.07.2021
İmza :

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Mehmet ARSLAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Raportör	TC. Cumhurbaşkanlığı Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu	2019 -
Milli Eğitim Uzmanı	MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	2018 - 2019
Milli Eğitim Uzman Yardımcısı	MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	2012 - 2018
Müdür Yardımcısı	Haydarpaşa Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	2012 - 2012
Öğretmen	Maltepe Anadolu İmam-Hatip Lisesi	2010 - 2012
Öğretmen	Beylerbeyi Hacı Sabancı Lisesi	2007 - 2010

Akademik Bilgiler :

Derece	Bölüm / Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	İşletme	Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü	2007 - 2014
Lisans	Coğrafya Öğretmenliği	Marmara Üniversitesi	2002 - 2007

Yayınlar :

Arslan, M. (2018, Aralık). *Suriyeli Öğrencilerin Uyumu ve Akademik Başarılarının Desteklenmesi İçin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Örnek Bir Hizmetiçi Eğitim Programı İncelemesi "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Eğitici Eğitimi Kursu"*. Suriyeli Sığınmacıların Uyum ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler ve Statejik Araştırmalar Enstitüsü (ULİSA), Ankara.

Arslan, M. (2019). Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının Örgüt Sağlığı Algıları ve İş Tatmin Düzeyi İlişkisindeki Ara Değişken Etkisi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi, 4*(1), 21-28.

Arslan, M. (2021). Afetle Mücadele Eğitimi ve Japonya Örneği. *Uluslararası Maarif Dergisi, 1*(2), 74-77.

Güzel, S., Arslan, M. ve Aktekin, S. (2020). Okul Gelişimi Bağlamında Denetim Uygulamaları: OFSTED Örneği. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(226), 5-34.