

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA DAYALI OLUŞTURULAN HİZMET İÇİ EĞİTİMİN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİKLE İLGİLİ BAZI GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ¹

A. Oğuzhan KILDAN

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitimi ABD, Kastamonu.

Z. Fulya TEMEL

Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Ankara.

Özet

Bu araştırma, yapılandırma yaklaşımına göre okulöncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili bazı görüşlerine etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kastamonu ilinde bulunan 22 deney, 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 anaokulu-ana sınıfı öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada bilgi toplamak için (a) "Kişisel Bilgi Formu", (b) "Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılarak bir deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler kovaryans (ANCOVA) ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, hizmet içi eğitim programının sonucunda Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu saptamıştır ($p < .05$). Yapılandırma yaklaşımına dayalı oluşturulan hizmet içi eğitimin öğretmen görüşlerine etkisi, öğretmenin demografik özelliklerine göre (eğitim durumu, deneyim yılı, yaş, mezun oldukları alan) uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($p > .05$).

Anahtar Kelimeler: Hizmet İçi Eğitim, Öğretmen Eğitimi

THE EFFECTS OF IN-SERVICE TRAINING PRACTICES FOR PRESCHOOL TEACHERS IN LINE WITH THE CONSTRUCTIVIST APPROACH TO DETERMINE TEACHERS' PERCEPTIONS

Abstract

This study was carried out in order to investigate the effects of in-service training practices for preschool teachers in line with the constructivist approach on Questionnaires to determine Teachers' Perceptions. Data were collected from a sample of 44 preschool teachers in Kastamonu. Data were gathered through (a) "Personal Information Forms", (b) Questionnaires to determine Teachers' Perceptions. Through the course of the study, an empirical application (in-service training) was conducted by using a model having pretest-post-test control groups. The data obtained were analyzed with covariance (ANCOVA). The results of the analysis revealed that after the In-service Training Programme there was significant difference in post-test average scores of Questionnaires to determine Teachers' Perceptions ($p < .05$) were observed. Before and after the in-service training programme, the effects of constructivist approach-based in-service trainings for teacher perceptions caused no significant difference ($p > .05$) with regard to the demographics of the teacher (educational status, year of experience, age, department graduated).

Key Words: In-service Training, Teacher Training

¹ Bu makale birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir (Kıldan, 2008).

1. Giriş

Bireyler hangi mesleğe sahip olursa olsun, belirli bir eğitim sürecinden sonra meslek hayatına başlar. Fakat kişilerin meslek hayatına başlamadan önce aldığı eğitim bazen yeterli olmamakta, gelişen ve değişen hayat şartları kişilerin mesleklerinde tükenmişliğe neden olmaktadır. Bu durum, bireyleri mesleklerini sürdürürken de eğitime yöneltmektedir. Ayrıca kamuya ait bazı mesleklerde kişiler eğitimini aldıkları meslekleri yapmamakta, farklı mesleklere yerleştirilebilmektedir.

Çeşitli eğitim süreçlerinden geçerek meslek hayatına atılan kişi, gerek öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerinin eksikliği, gerekse bu bilgilerin uygulama alanında yetersiz kalması sebebiyle işe başladıktan sonra bir eğitime ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca, sürekli gelişen bilgi ve teknikleri takip edebilmek için kişinin hayatı boyunca eğitim görmesi gerekmektedir (1). Çağımızda insan yaşamını etkileyen unsurlar günden güne artış göstermektedir. Bunlardan en önemlileri teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler ile oluşturdukları sorunlardır. İnsanın bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi, rolünü oynayabilmesi için öğretim kurumlarında gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırılır. Bilimsel nitelik taşıyan gelişmeler, öğretim kurumlarında yapılan eğitimin ilerisinde ve ötesinde değişik amaçlı programları gerektirmektedir (2).

Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalarda, daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için, mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğu belirtilmektedir. Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmen de öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilmektedir. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olabilmektedir. Bunlar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler ve farklı sosyo-ekonomik yapı olabilmektedir. Öğretmenler bütün bu farklı durumlarda, farklı yaklaşım ve yöntemleri kullanmak durumundadır. Bu yüzden nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir destek çok büyük önem taşımaktadır (3).

Öğretmenlik diğer işlere göre daha soyut bir içerikte hizmet sunmaktadır. Çocukların okul dışındaki öğrenme deneyimleri ile karşılaştırıldığında, okulöncesi eğitim sürecinin de benzer deneyimlerin kazanılması gereken yerler olarak düzenlenmesi zorunluluğu doğmaktadır. Bu durum okulöncesi öğretmenini diğer öğretmenlik uygulamalarından ayırmaktadır. Hedeflerin, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin, hatta değerlendirme sürecinin farklılığı ve soyut oluşu bu alana özgü öğretmenliği zorlaştırmaktadır. Bu yüzden okulöncesi eğitim uygulamalarını, bireyi yaşama hazırlama süreci olarak görmek yerine, yaşamın kendisi olarak kabul etmek ve bu yaklaşım temelinde etkinlikler düzenlemek, eğitim sürecini daha somut ve anlaşılır kılabilmektedir (4).

Hizmet içi eğitim ile ilgili olarak birçok tanım yapılabilmektedir. Türkçe sözlükte, hizmet içi eğitim, kişilerin hizmetteki verim ve etkinliklerinin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen ve kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eğitim olarak tanımlanmaktadır (5).

Hizmet içi eğitimin ilk taksonomilerinden biri 1957 yılında Berge, Haris ve Walden tarafından öne sürülmüş ve öğretmenler için hizmet içi eğitimin üç yaygın kategorisi olduğu belirtilmiştir (6):

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

Hizmet içi eğitim uygulamaları ülkemizde de doğrudan MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın planladığı merkezi eğitimler ve yerel olarak İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin planlayıp yaptıkları mahalli eğitimler şeklinde gerçekleşmektedir.

Yapılandırmacılık Kuramı

En geniş anlamda bilgi, bir bireyin dış dünyadaki olayları algılama, işleme, değerlendirme, muhakeme etme sonucunda zihninde ürettiği anlam olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle bilgi, bir bireyin çevresindeki nesnelere, olaylar veya varlıklarla olan etkileşimi sonucunda zihninde bu nesnelere yüklediği anlamdır. Bu tanıma göre, bilginin oluşabilmesi için en az dört unsurun varlığı söz konusudur. Bunlar, (1) birey, (2) nesne, olgu veya olay, (3) birey ile nesne, olgu veya olay arasında oluşan bir etkileşim ve (4) bireyin söz konusu nesne, olgu veya olaya yüklediği kişisel anlamdır. Dolayısıyla, bir bireyin bilgi sahibi olması, onun gözlemleri, deneyimleri veya okuma, dinleme ve izleme gibi çeşitli etkinlikleri sonucunda çevresine ait veriler toplaması ve o verilere kendi zihninde bir anlam yüklemesi süreci ile gerçekleşir (7).

Yapılandırmacılık terimi bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını ifade eder. Her öğrenci anlamı öğrenirken bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Öğrenme denilen şey, bu anlamlandırma ya da yapılandırma sürecidir (8).

Yapılandırmacı Öğrenme Öğretme Süreci

Yapılandırmacı yaklaşıma göre her birey, öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu nedenle, öğretmen sınıfta yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi gibi çağdaş öğretim stratejilerine daha fazla yer vermelidir. Bu durumda öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olacaktır (9).

Hem bireysel hem de sosyal etkinlikler, bilginin yapılandırılmasında önemlidir. Yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları; akran grupları denetimindeki etkinliklerden, öğretmen tarafından başlatılan farklı türdeki çalışma grupları ya da öğrenme grupları gibi örgün öğretimsel uygulamalara ve bu uygulamalardan da öğrenenlere katkıları olan, ancak öğrenme üzerinde olumlu etkileri olan sınıf dışındaki etkinliklere kadar oldukça geniş dağılım ve çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle, uygulamaları bu yapılandırmacı değil diye ayırmak zorlaşmaktadır (10).

5E Öğrenme Döngüsü Yaklaşımı

Atkin ve Karplus'un öğrenme döngüsünde, Araştırma (Exploration), Buluş (Invention) ve Keşif (Discovery) terimleri yer almaktadır. Daha sonra bu terimler, Keşif (Exploration), Terim tanıtımı (Term Introduction) ve Kavram Uygulaması (Concept

Application) olarak yenilenmiştir. 5E öğrenme döngüsüne, öğrencinin daha önceki bilgilerini açığa çıkarmak için tasarlanan bir başlangıç aşaması ve öğrencilerin anlayış düzeyini değerlendirmek için bir final aşaması da daha sonra eklenmiştir (11).

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılarak bir deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş gruplar bulunmaktadır. Bunlardan biri kontrol, diğerleri deney grubu olarak kullanılır. Bütün gruplarda bağımlı değişkene ilişkin deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (12).

2.2. Evren ve Örneklem

2006–2007 eğitim-öğretim yılında Kastamonu’da bulunan okulöncesi çocuklarının öğretmenleri bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmaya 44 anaokulu-anasınıfı öğretmeni katılmıştır. Bunlardan 22’si deney grubunda, 22’si ise Kontrol grubunda yer almıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmenlere “Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi” uygulanmış, araştırmadan elde edilen veriler; deney ve kontrol grubuna öntest ve sontestler yapılarak elde edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin demografik bilgileri ve bazı mesleki bilgileri araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ile alınmıştır.

2.4.2. Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi

Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi (Teacher Beliefs Scale), okulöncesi öğretmenlerinin kendi öğretmenlik yeterlilikleri üzerine düşüncelerini ölçmek için tasarlanmış, 32 maddelik bir araçtır. Chung (2000), orijinali 34 maddeden oluşan bu araçtan çok düşük faktör yük değeri taşımaları ve okulöncesi öğretim durumları için uygun olmayışlarından dolayı iki maddeyi çıkarmıştır. Geri kalan 32 maddenin, öğretimin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkileyebileceği ve öğretmenlerin çocuklarda arzu edilen sonuçları doğuracak etkili öğretimi uygulayabilme yetenekleri hakkında, kendi düşüncelerini ortaya çıkarmak için iyi bir geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu belirtilmektedir. Özgün ölçekte her bir madde için faktör yük değerleri .36 ile .76 aralığındadır (13).

“Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi”nde “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum” şeklinde beşli derecelendirme kullanılmıştır.

“Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi” güvenilirlik ve geçerlik çalışması için Kastamonu ilinin ilçelerinde görev yapan, 50 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Çok sayıda okulöncesi öğretmenin olmamasından ve Kastamonu merkezde bulunan

öğretmenlerin araştırmada yer alacaklarından dolayı, araştırmada yer alacak öğretmenlerle ve diğer koşullarla en çok benzerlik gösterecek grubun ilçelerdeki öğretmenler olacağı varsayılmış, bu yüzden güvenilirlik ve geçerlik çalışması için Kastamonu ilçelerindeki tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi Güvenirlik Sonuçları

ÖLÇEK	Cronbach Alpha	Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyonu	Madde Sayısı
Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi	.81	.82	18

Tablo 1 incelendiğinde “Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi”nden elde edilen puanların iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha katsıyısı .81’dir. 18 maddeden oluşan ölçek puanları için hesaplanan iki yarı güvenilirliği ise .82’dir. Bu bulgular “Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi”nden elde edilen puanların güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Özgün ölçeği 32 maddeden oluşan “Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi” güvenilirlik çalışması sonucunda, faktör analizi ve madde analizi yapıldıktan sonra, 18 madde olarak oluşmuştur. Ölçekten çıkarılan maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları .30’dan düşüktür. Bu nedenle ölçekten çıkarılmışlardır. Ölçekteki 18 maddenin faktör yük değerleri .35 ile .73 arasındadır. Madde toplam korelasyonu ise .29 ile .60 arasında değerler almıştır. Bir maddenin madde toplam korelasyonu .29 çıkmış, bu maddenin de uzman görüşüne başvurularak ankette kalmasına karar verilmiştir. Bu yönüyle mevcut ölçekteki maddelerin, ölçülen özellik bakımından öğretmen görüşlerini ayırt ettiği ve ölçülen özellik bakımından homojen oldukları söylenebilir.

2.4.3. Eğitim Programının Hazırlanması ve Uygulanması

Eğitim programı, konularla ilgili kaynakların taranması ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme döngüsü dikkate alınarak, Eğitim Bilimleri ve Çocuk Gelişimi Uzmanı Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Eğitim programı hazırlanırken önce hedefler belirlenmiş ve bu hedefler doğrultusunda program hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programı, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak 5E öğrenme modeliyle planlanmış olup, okulöncesi öğretmenlerine 42 saatlik bir eğitim sürecinden oluşmaktadır.

Eğitim programı 22 okulöncesi öğretmenine beş haftalık bir sürede, haftada üç oturum olmak üzere 14 oturum boyunca uygulanmıştır. Eğitim programında yer alan bazı konular; “Okulöncesi dönemde çocuklarda olumsuz davranışların yönetimi, sınıf yönetimi ve çocuklarda davranış bozuklukları, okulöncesi dönemde oyun ve drama, okulöncesi çocuklarının ruh sağlığı, okulöncesi dönemde ebeveyn-öğretmen ilişkileri, okulöncesi dönemde ebeveyn-okul ilişkileri, iletişim ve beden dili, okulöncesi dönemde empati ve etkileşimdir”. Eğitim programında, çağdaş ve etkin öğrenme stratejileri kullanılmış, katılımcıların özellikle aktif olmaları sağlanmıştır. Programda kullanılan bazı öğretim stratejileri şunlardır: Problem çözüme, işbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünme, etkin öğrenme, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, dramatizasyon, eğitsel oyunlar, küçük ve büyük grup tartışması, yaratıcı drama. Programın uygulanması sürecinde yapılandırmacı

yaklaşım içerisinde yer alan 5E öğrenme döngüsü kullanılmıştır. Bu öğrenme döngüsü içerisinde yer alan Giriş (Engage), Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Genişletme (Elaborate), Değerlendirme (Evaluate) sürecine özellikle dikkat edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi puanları arasındaki farkların incelenmesinde kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların demografik özelliklerine göre ölçek puanları arasındaki farkların anlamlılığını test etmede, iki grup söz konusu ise Mann Whitney U testi, üç ya da daha fazla grup var ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu testler, grup büyüklüklerinin düşmesi ile ortaya çıkan normal dağılımdan sapmalar olması nedeniyle kullanılmıştır.

Hizmet içi eğitimin etkisini araştırmak için ANCOVA analizi kullanılırken, katılımcıların demografik özelliklerinin bu eğitim sürecinden etkilenme durumları ise Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, bulgular ve tartışma bölümünde tartışılmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

Araştırmada yer alan deney ve kontrol grubu öğretmenlerin demografik özellikleri

Araştırmada yer alan deney ve kontrol grubu öğretmenlerin demografik özellikleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada Yer Alan Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

ÖZELLİKLER		DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU		TOPLAM
		n	%	n	%	
Öğretmenin Yaşı	1. 21-30	6	27,27	13	59,09	19
	2. 31-40	13	59,09	5	22,72	18
	3. 41-50	3	13,63	4	18,18	7
Toplam		22	100,00	22	100,00	44
Öğretmenin Eğitim Durumu	1. Ön Lisans	9	40,90	9	40,90	18
	2. Lisans	13	59,10	13	59,10	26
Toplam		22	100,00	22	100,00	44
Öğretmenin Mezun Olduğu Alan	1. Çocuk Gelişimi	8	36,40	11	50,00	19
	2. Okulöncesi Öğretmenliği	14	63,60	11	50,00	25
Toplam		22	100,00	22	100,00	44
Öğretmenin Deneyim Yılı	1. 1-10	10	45,45	14	63,63	24
	2. 11-20	8	36,36	5	22,72	13
	3. 21-30	4	18,18	3	13,63	7
Toplam		22	100,00	22	100,00	44

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının 21 ile 50 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarının ise ön lisans ve lisans olarak gruplandırıldığı görülmektedir. Araştırmada yer alan ön lisans mezunu öğretmenlerin bir kısmı lisans tamamlama eğitimlerini devam ettirdiklerini ifade etmişler, fakat araştırmada ön lisans mezunu olarak tanımlanmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler hem deney hem de kontrol grubunda eğitim durumuna göre eşit şekilde oluşmuştur. Ön lisans mezunları hem deney hem de kontrol grubunda % 40,9 iken, lisans mezunları % 59,1'dir.

Araştırmada yer alan öğretmenler mezun olduğu alana göre çocuk gelişimi öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği olmak üzere iki grupta tanımlanmıştır. Araştırmada yer alan deney grubundaki üç öğretmen ve kontrol grubundaki iki öğretmen anasınıfı öğretmenliği mezunu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler de okulöncesi öğretmenliği grubuna dahil edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde deneyim yılı olarak her iki grupta da en fazla 1–10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitim sürecinde deney grubunda farklı deneyim yıllarına sahip öğretmenlerin bulunması, tecrübelerin paylaşımı konusunda çok fazla katkı sağlamıştır.

Hizmet İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkisi

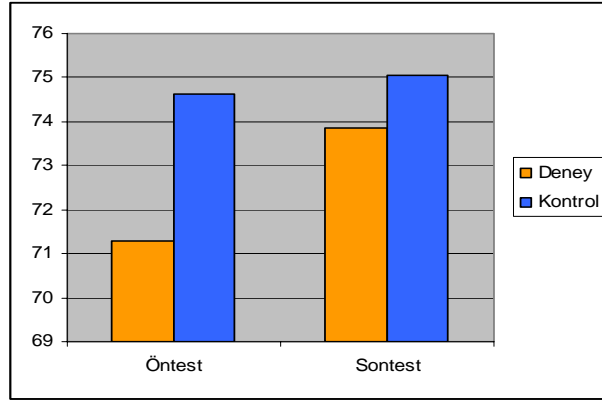
Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin, “Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi”ne ait betimsel istatistikleri Tablo 3’de, gruplar arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin ANCOVA sonuçları ise Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	N	$\bar{X}_{\text{öntest}}$	\bar{X}_{sontest}	SS_{sontest}	$\bar{X}_{\text{düzelt.sontest}}$
Deney	88	71,272	73,863	5,768	75,277
Kontrol	88	74,637	75,046	4,736	73,632

Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi öntest puanları deney grubunda $\bar{X}=71,272$ iken, kontrol grubunda $\bar{X}=74,637$ ’dir. Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi sontest puanları ise deney grubunda $\bar{X}=73,863$ iken, kontrol grubunda $\bar{X}=75,046$ ’dir. Hizmet içi eğitim programı sonucunda deney grubunda yaklaşık iki buçuk puanlık bir gelişme sağlanırken, eğitim almayan kontrol grubunda bu durum bir puan olarak gerçekleşmiştir.

Şekil 1’de Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi öntest, sontest puanlarına ait grafik yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi Öntest Sontest Ortalama Puanları

Şekil 1 'de deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi öntest ve sontest ortalama puanlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Deney grubu öğretmenlerin öntest puanları 71,272 iken, sontest puanları 73,863, kontrol grubu öğretmenlerin öntest puanları 74,637 iken sontest puanları 75,046'dır.

Tablo 4. Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öntest	932,419	1	932,419	161,218	0,00
Grup	27,226	1	27,226	4,708	0,036*
Hata	237,127	41	5,784		
Toplam	1184,909	43			

Tablo 4 incelendiğinde, grupların Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(1,41)}=4,708$, $p<.05$). Bu uygulamanın sonunda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin, öğretmenlikle ilgili bazı görüşlerinde eğitim almayan öğretmenlere göre olumlu yönde bir değişimin olduğu görülmektedir.

Hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenler arasında mesleki tecrübelerin paylaşılması, her oturumdan sonra doğru-yanlış testi ile bilgilerin tam olarak pekiştirilmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinde, özellikle örnek olay ve yaratıcı drama çalışmalarına kendilerinin katılması, daha sonra beyin fırtınası vb. etkin öğretim yöntemleriyle bütün konuların tartışılıp sonuca ulaştırılması, öğretmenlerin öğretmenlik anlayışlarında bazı değişikliklere neden olmuştur.

Öğretmenler yılsonunda uygulanan "Seminer Değerlendirme Formu"nda, bu eğitim sürecinde özellikle uygulamada karşılaşılan sorunlara cevaplar aldıklarını, bu sorunların somutlaştırılarak verilmesinin kalıcı öğrenmelere neden olduğunu vurgulamışlardır.

Yukarıdaki bulgular eğitimin bir süreç olduğunu, her dönemde kişilerin aldıkları eğitim sonucu kendilerini yenileyebileceklerine ilişkin bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Ayan (1999), ülkemizdeki hizmet içi eğitim ve onu yaratan etkenlerle, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, var olan yasal düzenlemeler, uygulama ve sorunlarıyla ilgili alan yazın taraması yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hizmet içi eğitimin genelde tüm örgütlerin, özeldense eğitim örgütlerinin etkililiği ve verimliliği için zorunlu, bu nedenle vazgeçilmez bir sorun olduğu, eğitim örgütlerinin baş ögesi olan öğretmenlerin, çağdaş değişime ve gelişmelere katkı sunabilecek düzeyde hizmet içinde yetiştirilmesi gerektiği saptanmıştır (14).

Ha ve diğerleri (2004), hizmet içi eğitim programının verimliliğini değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Gönüllülük esasına göre 183 ilkokul öğretmeni katılımcı olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların yeni yapılan düzenlemelere olumlu yaklaştıkları ve hizmet içi eğitim programına katıldıktan sonra yapılan değişikliklere daha fazla uyum sağladıkları ortaya çıkmıştır (15).

Hizmet İçi Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Etkisinin Öğretmenlerin Bazı Demografik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi puanlarının öğretmenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi Puanlarının Öğretmenin Eğitim Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Eğitim Durumu	N	Öntest			Sontest		
			Sıra Ort.	U	p	Sıra Ort.	U	p
Deney	Ön lisans	9	12,83	46,50	0,420	12,78	47,00	0,441
	Lisans	13	10,58			10,62		
Kontrol	Ön lisans	9	13,83	37,500	0,160	12,56	49,00	0,524
	Lisans	13	9,88			10,77		

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubunda Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi puanları arasında öğretmenin eğitim durumuna göre hem uygulama öncesinde ($U=46.50$, $p>.05$) hem de uygulama sonrasında ($U=47.00$, $p>.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunda da hem öntest ($U=37.50$, $p>.05$) hem sontest ($U=49.00$, $p>.05$) puanları arasında öğretmenin eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 5’de sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, hem deney grubu hem de kontrol grubunda öntest ve sontest sonuçlarına göre, hizmet içi eğitim programının ön lisans mezunlarının öğretmen görüşlerini değiştirmede daha etkili olduğu görülmektedir.

Günümüzde öğretmenler örgün eğitim sürecinde aldıkları bilgilerle yetinmemekte, hem mesleki tecrübeleri hem de çok çeşitli kaynak ve dokümanla kendilerini geliştirip, yenileyebilmektedir.

Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi puanlarının öğretmenin deneyim yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi Puanlarının Öğretmenin Deneyim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Deneyim Yılı	N	Öntest			Sontest		
			Sıra Ort.	X ²	p	Sıra Ort.	χ ²	p
Deney	1-10	10	10,95	0,146	0,930	11,10	0,770	0,681
	11-20	8	11,81			12,94		
	21-30	4	12,25			9,63		
Kontrol	1-10	14	13,00	4,510	0,105	12,61	2,234	0,327
	11-20	5	6,10			7,70		
	21-30	3	13,50			12,67		

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğretmenlerin Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi puanları arasında öğretmenin deneyim yılına göre hem uygulama öncesinde ($\chi^2=0.146$, $p>.05$) hem de uygulama sonrasında ($\chi^2=0.770$, $p>.05$) anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Buna göre, eğitim programına katılan öğretmenlerin Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi puanlarının deneyim yılından bağımsız olduğu ifade edilebilir. Kontrol grubunda da Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi hem öntest ($\chi^2=4.510$, $p>.05$) hem de sontest ($\chi^2=2.234$, $p>.05$) puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi'nde, öğretmenlerin belirli konulardaki mesleki görüşleri ve bazı durumlarda kendi yeterlikleri sorgulanmıştır. Öğretmenlerin kendi öğretmenlik becerilerini sorgulamaları, araştırmaların özellikle sınırlayıcı yanlarındandır. Kişilerin diğer kişi ve olaylara bakış açıları daha objektif olurken, kendilerini değerlendirmeleri bütün araştırmalar için objektifliği sorgulanan bir durumdur. Sonuç olarak öğretmenlerin deneyim yıllarının öğretmen görüşleri belirleme anketi puanlarından bağımsız olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi puanlarının öğretmenin yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi Puanlarının Öğretmenin Yaşına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Öğretmenin Yaşı	N	Öntest			Sontest		
			Sıra Ort.	X ²	p	Sıra Ort.	χ ²	p
Deney	21-30	6	9,33	1,222	0,543	11,08	1,948	0,378
	31-40	13	12,73			12,73		
	41-50	3	10,50			7,00		
Kontrol	21-30	13	13,15	2,950	0,229	12,65	1,489	0,475
	31-40	5	7,30			8,50		
	41-50	4	11,38			11,50		

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunda öğretmenlerin Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi puanları arasında öğretmenin yaşına göre hem uygulama öncesinde ($\chi^2=1.222$, $p>.05$) hem de uygulama sonrasında ($\chi^2=1.948$, $p>.05$) anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Buna göre, eğitim programına katılan öğretmenlerin Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi puanlarının öğretmenin yaşından bağımsız olduğu ifade edilebilir. Kontrol grubunda da Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi hem öntest ($\chi^2=2.950$, $p>.05$) hem de sontest ($\chi^2=1.489$, $p>.05$) puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi puanlarının öğretmenin mezun olduğu alana göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi Puanlarının Öğretmenin Mezun Olduğu Alana Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Mezun Olduğu Alan	N	Öntest			Sontest		
			Sıra Ort.	U	P	Sıra Ort.	U	p
Deney	Çocuk Gelişimi	8	10,19	45,50	0,471	10,25	46,00	0,493
	Okul Öncesi Öğretmenliği	14	12,25			12,21		
Kontrol	Çocuk Gelişimi	11	10,27	47,00	0,374	10,14	45,50	0,323
	Okul Öncesi Öğretmenliği	11	12,73			12,86		

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubunda Öğretmen Görüşleri Belirleme Anketi puanları arasında öğretmenin mezun olduğu alana göre hem uygulama öncesinde ($U=45.50$, $p>.05$) hem de uygulama sonrasında ($U=46.00$, $p>.05$) anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Kontrol grubunda da hem öntest ($U=47.00$, $p>.05$) hem sontest ($U=45.50$, $p>.05$) puanları arasında öğretmenin mezun olduğu alana göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 8’de sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, hem deney grubu hem de kontrol grubunda öntest ve sontest sonuçlarına göre, hizmet içi eğitim programının okulöncesi öğretmenliği mezunlarının öğretmen görüşlerini değiştirmede daha etkili olduğu görülmektedir.

4. Öneriler

- Bu çalışma 42 saatlik bir süreden oluşmaktadır. Bundan sonraki araştırmalarda daha kısa ve daha uzun eğitimler yapılarak eğitim programının süresinin etkisi incelenebilir.
- Araştırmada öğretmenlerin mesleki doyumları dikkate alınmamıştır. Bundan sonraki araştırmalarda mesleki doyum ile kişiler arasındaki ilişki incelenebilir.
- Bu çalışma yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir hizmet içi eğitimin etkisini incelemiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar, uzaktan eğitim vb. gibi değişik modellerle tasarlanan eğitimlerin etkisini inceleyebilir.

- Öğretmenlerin yanında idareciler de sık sık hizmet içi eğitim sürecinden geçirilmeli, öğretmen-idareci arasında eğitimsel ve öğretimsel bakış açısı farklılığının önüne geçilmelidir.
- Hizmet içi eğitim sonunda öğretmenler izlenmeli ve aldıkları eğitime ilişkin uygulamalarda hizmet içi eğitim veren kişi ya da kurumlar tarafından desteklenmelidir.

Kaynaklar

1. Ekinçi, Y. ve başk.. (1988). **Hizmet İçi Eğitim (Kuruluş, Gelişme, Faaliyetler)**. Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı.
2. Taymaz, H. (1997). **Hizmet İçi Eğitim**. Ankara: Takay Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası. (7)
3. Seferoğlu, S.S. (2003). **Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar**. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu (Sivas). Ankara: Tekişik Yayıncılık Web Ofset Tesisleri, 149–167
4. Şahin, E. (2005). **Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin Uygulama Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayıncılık.
5. Türkçe Sözlük. (1974). Türk Dil Kurumu, Ankara: TDK yayınları 7. baskı, 86
6. Ryan, R.L. (1987). The Complete Inservice Staff Development Program. Prentice-Hall, Inc. Englewood Clifs, N.j. Printed in the United States of America 4–5, 54–55
7. Saban, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci**. Ankara: Nobel yayın dağıtım
8. Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A yayıncılık
9. Saban, A. (2000). **a.g.e.**
10. Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. Demirel, Ö.(Ed). Ankara: PegemA Yayıncılık, 1. Baskı.
11. Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Scotter, P.V., Powell, J.C., Westbrook, A., Landes, N., (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications. http://www.bsos.org/library/BSCS_5E_Model_Executive_Summary2006.pdf adresinden 01.06.2007 tarihinde alınmıştır.
12. Karasar, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. (7.baskı), 97
13. Chung, L.-C. (2000). A Study Of Teacher Factors In Teacher-Child Relationships With Preschool Children. Nebraska: Presented to the Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska In Partial Fulfillment of Requirements for he Degree of Doctor of Philosophy.
14. Ayan, İ. (1999). Öğretmenlerin Geliştirilmesinde Hizmet İçi Eğitimin Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
15. Ha, A. S. C., Lee, J. C. K., Chan, D. W. K. And Sum, R. K. W.. (2004). Teachers' Perceptions Of In-Service Teacher Training To Support Curriculum Change İn Physical Education: The Hong Kong Experience. **Sport, Education and Society**, 9, (3), 421 438,