



İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN HİZMETİÇİ EĞİTİME YÖNELİK ALGI VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS AND EXPECTATIONS ABOUT IN-SERVICE EDUCATION

Ramazan BAŞTÜRK*

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimler ile ilgili algı ve beklenti düzeylerini belirlemek ve bu algı ve beklenti düzeylerinin cinsiyet ve öğretmenlik alanlarına göre farklılık gösterip – göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla araştırmacı tarafından bir ölçme aracı geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırmaya, Denizli il merkezinde bulunan ilköğretim okullarından oransız küme örnekleme yöntemi ile 10 ilköğretim okulu, bu okullardan da toplam 301 öğretmen örnekleme olarak seçilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimler ile ilgili algılarının olumlu olduğu, katılacakları hizmetiçi eğitimler ile ilgili beklentilerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimler ile ilgili algıları arasında “erkek” öğretmenler ve “sınıf” öğretmenleri lehine anlamlı bir fark belirlenmişken, katılacakları hizmetiçi eğitimler hakkında bütün öğretmenlerin benzer beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, hizmetiçi eğitim.

ABSTRACT: The purpose of this study was to investigate elementary school teachers' perceptions and expectations about in-service education organized by the Ministry of Education. The inventory was design to measure teachers' in-service educational perceptions and expectations based on two components of the in-service education: participated in-service education and will participate in service education. Data were obtained from 301 elementary school teachers working at K-8 schools in Denizli. The results of the study demonstrated that all elementary school teachers participated in this study have similar expectations about the in-service education that are going to participate in their future professional life. On the other hand, “male” and “classroom” teachers' perceptions about in-service education that were participated in their past professional life were different and more positive than the “female” and “subject” teachers.

Keywords: Teacher education, professional development, in-service education

1. GİRİŞ

Bilgi üretimindeki hızlı artış, üretilen bilgilerin iletişim teknolojileri aracılığı ile geniş kitlelerle sürekli paylaşılması ve hemen uygulanmaya konması, örgün eğitim sürecinde kazanılan davranışları günlük hayat içerisinde yetersiz bırakmaktadır. Bu hızlı değişim, farklı meslek gruplarının bilgi ve becerilerini seminer, kurs, konferans, mesleki yayın ve yapılan yeni araştırmaları izleme gibi etkinliklerle güncellemelerini zorunlu hale getirmektedir (Neo & Wilk, 1993; Baloğlu, 2007). Bilimsel gelişmelerdeki yapısal değişimler, buna paralel olarak mesleki gelişim faaliyetlerini de arttırmaktadır. Bu nedenle hizmetiçi eğitim uygulamalarının da büyük oranda bilginin transferine dayalı bir öğrenme sistemi üzerine kurulduğu görülmektedir (Hargreaves, 1995; Stokes, 2001; Baloğlu, 2007).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve hizmetiçi eğitime olan gereksinimlerini belirlemek amacı ile farklı teoriler geliştirilmiştir (Huberman, 1995; Moyer & Husman, 2000; Pang, 2001). Öğretmenlerin mesleki aşamalarına kademelerine ve deneyimlerine göre (Fok, Chan, Sin, Heung-Sang Ng & Yeung, 2005), öğretmenlik alanlarına göre (Huberman, 1995), cinsiyetlerine ve diğer demografik özelliklerine göre mesleki gelişim ve hizmetiçi eğitimden beklentilerinin farklılaştığı belirlenmiştir (Moyer & Husman, 2000).

* Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, rbasturk@pau.edu.tr

Öğretmenlik mesleği sıradan bir meslek değildir. Öğretmenlik mesleği eğitim sektörünün odağında yer alan, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki yeterlilik gerektiren uzmanlık seviyesinde bir uğraşı olarak tanımlanmaktadır (Hacıoğlu & Alkan, 1997; Akt. Erden, 2005). Bilgilerini sürekli olarak güncellemeleri ve elde ettikleri bilgileri hemen uygulama aşamasına geçirmeleri gereken mesleklerden birisi de öğretmenlik mesleğidir. Kendi mesleki uzmanlık alanları ile ilgili bilgilerin hızla değişmesi ve yenilenmesi ile beraber, sınıf yönetimi, rehberlik, öğrenme ve öğretme kuramları ya da ölçme ve değerlendirme gibi öğretmenlik formasyonu alanlarındaki hızlı gelişmeler, öğretmenlerin hem mesleki, hem de eğitim bilimleri alanlarındaki bilgilerini arttırmaları ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyacın giderilmesi için de hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir (Yalın, 1997; Özdemir, 1997; Boydak, 1999).

Öğretmenlik mesleğinin farklı kademelerinde bulunan öğretmenlerin hizmetiçi eğitime olan ihtiyaçları ve hizmetiçi eğitimden beklentileri de farklılık göstermektedir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan, meslekte tecrübeli hale gelen ve mesleğinde emekliliğini bekleyen öğretmenlerin hizmetiçi eğitime olan ihtiyaçları da farklılaşmaktadır. Bu durumda, öğretmenlerin sahip oldukları öğretmenlik yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğinden beklentileri de dikkate alınarak hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Fok ve diğerleri, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye’de kamu okullarında görev yapan tüm öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi sonrasında ihtiyacı olan hizmetiçi eğitimlerini sağlamakla yükümlüdür. Bakanlığın hizmetiçi eğitime yönelik faaliyetleri 4.8.1995 tarih ve 22252 sayılı “Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği”ne göre merkez yönetimi olarak “Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı”, yerel düzeyde ise “İl Milli Eğitim Müdürlükleri” tarafından planlanarak yürütülmektedir (Baloğlu, 2007). Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği’nin 6. Maddesinin b fıkrası, hizmetiçi eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için “Personelin eğitim ihtiyacına uygun programların düzenlenmesi” hükmünü getirmektedir. Yine, aynı Yönetmeliğin 22. Maddesi, “Mahalli Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri”nin düzenlenmesini de İl Yönetimlerine bırakmaktadır (Baloğlu, 2007). Buna göre:

(a) Milli Eğitim Müdürlüklerince, mahalli hizmetiçi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda yıllık Hizmetiçi Eğitim Planları hazırlanmakta ve valilik onayı alındıktan sonra yürürlüğe konmakta,

(b) Bu faaliyetlerin tarihi, yeri, programı, eğitim yöneticileri, eğitim yönetici yardımcıları ve eğitim görevlileri ile kursiyerler de valilikçe seçilerek görevlendirilmektedir (Akt. Baloğlu, 2007).

Hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim konusunda farklı modeller bulunmakta fakat hangi modelin daha yararlı olduğu konusunda bir görüş birliği bulunmamaktadır (Rosenholtz, 1989; Fullan, 1992; Guskey & Huberman, 1995). Ayrıca mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlerde farklı koşulların öğrenmeye olan katkısının ne düzeyde gerçekleştiği sorusu da genellikle kapalı kalmakta ve çoğu mesleki geliştirme faaliyeti, öğrenilen bilgilerin kullanılma düzeyini kontrolden uzak kalması ve katılımcıların ihtiyaçlarını çoğunlukla dikkate almaması boyutlarında eleştirilmektedir (McLaughlin, 2002; Baloğlu, 2007). Mesleki gelişmenin birçok amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar arasında en kritik olanı, katılımcıların araştırma kültürünün geliştirilmesi olarak düşünülmektedir (Fullan, 1992).

Taymaz (1992), hizmetiçi eğitimin üretim için en temel faktör olan insan gücünün etkinliğini artırma amacına yönelik yapılması gereken bir etkinlik olarak ifade etmektedir. Ayrıca, hizmetiçi eğitimin yararları arasında, kalite ve verimlilik artışını sağlamak, kurumun kendini yenilemesini kolaylaştırmak ve iş güvenliği gibi birçok etken sıralanarak, hizmetiçi eğitimin işlevlerinin önemi vurgulanmaktadır.

Baloğlu, (2007), Milli Eğitim Bakanlığı gibi Türkiye’nin en büyük kurumunda karşılaşılan tüm sorunların hizmetiçi eğitim yoluyla çözümlenebileceğini düşünmenin veya beklemenin doğru bir bakış açısı olmadığını belirtmektedir. Hizmetiçi eğitim çalışmalarında göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Taymaz’a göre (1992), bu sınırlamalar aşağıdaki gibi ifade edilebilir. Hizmetiçi eğitim;

- a) ihtiyaç ve amacı saptanmadan yapılırsa,
- b) düzenlenen program, personelin temel bilgi ve beceri seviyesine uygun değilse,
- c) katılımcıların amaç ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan düzenlenirse,
- d) kurumda yanlış bir personel politikası varsa,

e) düzenlenen eğitimde görevin gerektirdiği nitelikte uygun elemanlar görevlendirilmezse bu çalışmaların yararlılık düzeyi azalır ve olumlu sonuçlar alınmaz (Taymaz, 1992; Akt. Baloğlu, 2007).

Özen (2006) ilköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarını yararlı ve gerekli bulduklarını ancak öğreticilerin uzman olmaması, uygulamanın gayri ciddi olması, anlatılanların kuramsal olması, uygulamanın olmaması ya da az olması, programın zamanlamasının uygun olmaması, fiziki ve teknolojik olanakların yetersizliği gibi konuların hizmetiçi eğitim'de karşılaşılan temel sorunlar olduğunu belirlemiştir.

Nartgün, (2006), ilköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarını yararlı ve gerekli bulduklarını, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarının uygulanması sırasında bazı problemlerle karşılaştıklarını fakat programın bitiminde kendilerini gelişmiş hissettiklerini, ancak sınıf içi faaliyetlerde edindiklerini uygularken bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirlemiştir.

Demirtaş (2008), ilköğretim okulu öğretmenlerinin, kendileri için düzenlenen hizmetiçi eğitim programlarında ve kurum içi iletişimin birçok alanında sorunlar ve yetersizlikler bulunduğunu tespit etmiştir. Hizmetiçi eğitim programları planlanmadan önce öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinden yararlanılmaması, eğitim yönetimi ve planlamanın iyileştirilmesi, programların içeriğinin de buna göre düzenlenmemesinin hizmetiçi eğitimde temel sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin bitiminde programların değerlendirilmesinin, örgüt içinde kurum içi iletişime, üst ast iletişimindeki aksaklıkların giderilmesinin, iletişim çatışmalarının en alt seviyeye düşürülmesinin, kişisel iletişim araçlarının iletişim kaynaklarının doğru ve verimli bir şekilde kullanılmasının gerekli olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Doğan (2009), ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılımın eğitim ve öğretime olan etkisine ilişkin görüşlerinin genelde olumlu ancak bunun ortalama bir düzeyde kaldığını belirlemiştir. Demografik değişkenlere ilişkin farklılaşmaların incelenmesi sonucunda ise daha çok yaş değişkeninin önemli olduğu ve genç öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin daha az olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı aracılığı ile mesleklerini yürütürken oldukça fazla sayıda hizmetiçi eğitime katılmaktadırlar. Özellikle hizmetiçi eğitimin amacı, veriliş zamanı, veriliş türü, hizmetiçi eğitimi veren eğiticilerin yeterliliği ile ilgili öğretmenlerden alınacak bilgiler, daha sonra hazırlanacak olan hizmetiçi eğitimlerin planlamasına da ışık tutacaktır. Bu araştırmanın amacı, Denizli il merkezinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmetiçi eğitimler ile ilgili algı ve beklenti düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- a) İlköğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimlere yönelik algıları hangi düzeydedir?
- b) İlköğretim öğretmenlerinin katılacakları hizmetiçi eğitimlere yönelik beklentileri hangi düzeydedir?
- c) İlköğretim öğretmenlerinin bu algı ve beklentileri, onların cinsiyetlerine ve öğretmenlik alanlarına göre bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu biçimiyle tasvir etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey, durum ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Ary, Jacobs & Razavieh, 1996; Karasar, 2002).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Denizli merkezde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan anasınıfından sekizinci sınıfa kadar eğitim hizmeti veren öğretmenlerdir. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2006 verilerine göre bu sayı 56 ilköğretim okulunda görev yapan 1851 öğretmenden

oluşmaktadır. Belirlenen evrenden oransız küme örnekleme yöntemi ile 10 ilköğretim okulu ve bu okullardan toplam 400 öğretmen araştırmaya örneklem olarak seçilmiştir (Karasar, 2002). Oransız küme örnekleme, evrendeki her bir kümenin örnekleme seçilmek için eşit şansa sahip oldukları bir örnekleme türüdür (Karasar, 2002). Örneklemede yer alacak okulları belirlemede Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün sağlamış olduğu okul listelerinden yararlanılmıştır. Örneklemede kaç öğretmenin yer alması gerektiğini belirlemek amacı ile Krejcie & Morgan (1970) tarafından geliştirilen tablodaki bilgilerden yararlanılmıştır. 400 öğretmene uygulanan anketten 301 tanesi geri dönüş yapmış ve % 75 geri dönüş oranı elde edilmiş, analizlerde bu veriler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerin demografik özellikleri ayrıntılı olarak Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. İlköğretim öğretmenlerin demografik bilgileri

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	161	53
	Erkek	140	47
Çalıştıkları birimler	Sınıf Öğretmeni	208	69
	Alan Öğretmeni	93	31
Eğitim durumları	2 Yıllık Önlisans	193	64
	3 Yıllık Önlisans	51	17
	4 Yıllık fakülte	57	19
Toplam		301	100

Tablo 1'deki verilere göre, öğretmenlerin % 53'ü *Kadın*, % 47'si *Erkek* öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları mesleki alanları incelendiğinde, katılımcıların % 69'luk oranını sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak da (% 64) iki yıllık önlisans programından mezun oldukları görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Likert tipi ve beşli olarak derecelendirilen "Hizmetiçi Eğitime İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim öğretmenleri için hazırlanan hizmetiçi eğitim programlarının özellikleri dikkate alınmıştır.

Ölçme aracının yapı geçerliliğini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi yapılmıştır. Faktör analizi için KMO değeri 0.88 olarak elde edilmiştir. KMO değeri, gözlenen korelasyon katsayısı ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştırır ve 0.50 değerinin üzerinde yer alması beklenir (George & Mallery, 2001). Barlett testi ise, korelasyon matrisinde yer alan bazı değişkenlerin kendi aralarında yüksek korelasyonun varlığını test eder. Yüksek korelasyonun varlığı, verilerin faktör analizi için uygunluğunun bir göstergesidir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir ($\chi^2 = 1473$; $p < 0.00$).

Ölçeğin alt boyutlarının belirlenebilmesi ve yapı geçerliliği için elde edilen veriler üzerinde temel bileşenler analizi yöntemine göre faktör analizi çözümlenmesi uygulanmıştır. Maddelerin faktör yükleri, açıkladıkları varyans oranları, çizgi grafiği incelenmiş ve birbirleri ile ilişkili maddelerin bir araya gelerek oluşturdukları faktörler ve bu faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesi amacı ile de Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Uygulama sonunda özdeğerleri birden büyük 2 faktör elde edilmiş ve bu faktörler, "*katıldığım hizmetiçi eğitimler*" ve "*katılacağım hizmetiçi eğitimler*" olarak adlandırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Veri toplama aracının faktör yapısı

Maddeler	1	2
Katıldığım hizmet içi kursların verimli olduğunu düşünüyorum	.86	
Katıldığım hizmetiçi kurslar seviyeme uygundur	.82	
Katıldığım hizmetiçi kurslar alan uzmanı eğitimciler tarafından verildi	.76	
Katıldığım hizmetiçi kurslar mesleki ihtiyaçlarıma uygundur	.75	
Katıldığım hizmetiçi eğitim kursları etkili araç gereçlerle desteklendi	.73	
Benim bir öğretmen olduğum dikkate alınarak hizmetiçi eğitim yapılıır	.71	
Katıldığım hizmetiçi kurslarda edindiğim bilgileri öğretmenliğimde kullanırım	.71	
İhtiyacım olduğunda hizmetiçi eğitimden yararlanabiliyorum	.65	
Katılacağım hizmetiçi eğitimin kapsamı hakkında önceden bilgi sahibi olmak isterim		.90
Katılacağım hizmetiçi eğitimde konuların uygulamalı örneklerle yapılmasını isterim		.89
Katılacağım hizmetiçi eğitim konularını kendim seçmek isterim		.83
Katılacağım hizmetiçi eğitim konularının güncel olmasını isterim		.82
Özdeğerler	4.54	3.09
Açıklanan Varyans Yüzdeleri	37.84	25.71
Açıklanan Toplam Varyans Yüzdesi		63.55

Tablo 2 incelendiğinde, analizde yer alan 12 maddenin öz değeri 1’den büyük olan iki faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu iki faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 63.55’dir. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan iki faktörün ortak varyanslarının değerleri ise 0.65 ile 0.82 arasında değişmektedir. Bu verilere göre analizde başat olarak ortaya çıkan iki faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmektedir. Faktör döndürme sonuçlarına göre ilk 8 maddenin ilk faktörde, son dört maddenin ise ikinci faktörde daha yüksek değerler verdiği belirlenmiştir.

Veri toplama aracında yer alan maddeler için beşli derecelendirme kullanılmıştır. Seçenekler "Kesinlikle Katılıyorum - Katılıyorum - Az Katılıyorum – Katılmıyorum – Kesinlikle Katılmıyorum" yönünde olumludan olumsuz doğru sıralanmıştır. Elde edilen aritmetik ortalama puanlarının derecelenmesi ve yorumlanması için istatistikteki sayıların gerçek alt ve üst değer alanı kavramından, - başka bir deyişle ölçekteki ifadelerin içerdiği sayısal alan - hareket edilmiştir. Bu puanlamada olumlu ifade olan "Kesinlikle Katılıyorum" 5 puanla, "Katılıyorum" 4 puanla, "Az Katılıyorum" 3 puanla, "Katılmıyorum" 2 puanla ve "Kesinlikle Katılmıyorum" 1 puanla derecelendirilmiş ve veri toplama aracındaki önermelere katılma derecelerine verilen ağırlıklar ve bu ağırlıkların sınırları için ise 1.00 – 1.79 aralığı için "Kesinlikle Katılmıyorum", 1.80 – 2.59 aralığı için "Katılmıyorum", 2.60 – 3.39 aralığı için "Az Katılıyorum", 3.40 - 4.19 aralığı için "Katılıyorum" ve 4.20 – 5.00 aralığı için ise "Kesinlikle Katılıyorum" ifadesi olarak kabul edilmiştir. Ölçme aracının "katıldığım hizmetiçi eğitimler" alt boyutu için 0.89, "katılacağım hizmetiçi eğitimler" alt boyutu için 0.87 ve ölçeğin tamamı için 0.86 iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı) elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracını oluşturan sorulardan toplam puan elde edildiği için, araştırmada yer alan bağımlı değişkenlerin (*katıldıkları* ve *katılacakları* hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentiler) normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek amacı ile Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitimler ile ilgili algı düzeylerinin ($z = 0.59$; $p = 0.78$) ve katılacakları hizmetiçi eğitimler ile ilgili beklenti düzeylerinin ($z = 0.82$; $p = 0.42$) normal dağılım özelliğine sahip oldukları belirlenmiştir (George & Mallery, 2001). Araştırmada kullanılan bağımlı değişkenlerin normal dağılım göstermesi, bağımsız değişkenlerin sınıflama, bağımlı değişkenlerin eşit aralıklı ölçek türünde ölçme sonucu olması, örneklemin yansız

olarak evrenden seçilmesi koşullarına uyum gösterdiği için (Hatcher ve Stepanski, 1994), istatistiksel analizlerde, parametrik testlerden çok yönlü varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmetiçi Eğitimlere Yönelik Algıları

Araştırmanın birinci alt problemi olarak “İlköğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimlere yönelik algıları hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimlere yönelik algıları

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	KD
Katıldığım hizmet içi kursların verimli olduğunu düşünüyorum	291	3.65	.99	4
Katıldığım hizmetiçi kurslar seviyeme uygundur	278	3.67	.94	4
Katıldığım hizmetiçi kurslar alan uzmanı eğitimciler tarafından verildi	286	3.53	.98	4
Katıldığım hizmetiçi kurslar mesleki ihtiyaçlarıma uygundur	290	3.74	.96	4
Katıldığım hizmetiçi eğitim kursları etkili araç gereçlerle desteklendi	284	3.47	.98	4
Benim bir öğretmen olduğum dikkate alınarak hizmetiçi eğitim yapılır	287	3.72	.93	4
Katıldığım hizmetiçi kurslarda edindiğim bilgileri öğretmenliğimde kullanırım	283	3.97	.83	4
İhtiyacım olduğunda hizmetiçi eğitimden yararlanabiliyorum	290	3.30	.98	3
Toplam	301	3.43	.91	4

Katılım Düzeyi (KD): 5 = Kesinlikle Katılıyorum; 4 = Katılıyorum; 3 = Az katılıyorum; 2 = Katılmıyorum; 1 = Kesinlikle Katılmıyorum

Tablo 3’de, katıldıkları hizmetiçi eğitimlere yönelik ilköğretim öğretmenlerinin algıları ile ilgili ortalama, standart sapma ve önermelere katılım düzeylerini gösteren bilgilere yer verilmiştir. Bu verilere göre, ilköğretim öğretmenlerinin genel olarak katıldıkları hizmetiçi eğitim programları ile ilgili verilen önermelere en düşük ve en yüksek olmak üzere ($\bar{x} = 3.30 - 3.97$) aralığında bir yönelim gösterdikleri, genel algılarının ise ($\bar{x} = 3.43$) ortalama ile “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3’ten de görüleceği gibi, ilköğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimler ile ilgili algılarını belirlemede kullanılan önermelere en yüksek katılımlarının “*Katıldığım hizmetiçi kurslarda edindiğim bilgileri öğretmenliğimde kullanırım* ($\bar{x} = 3.97$)”, olduğu, en düşük düzeydeki katılımın ise “*Katıldığım hizmetiçi eğitim kursları etkili araç gereçlerle desteklendi* ($\bar{x} = 3.47$)”, önermesinin olduğu belirlenmiştir. Bu önermelerden elde edilen ortalamalar “*Katılıyorum*” düzeyinde ifade edilmiş önermelerdir.

3.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Katılacakları Hizmetiçi Eğitimlere Yönelik Beklentileri

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak “İlköğretim öğretmenlerinin katılacakları hizmetiçi eğitimlere yönelik beklentileri hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim öğretmenlerinin katılacakları hizmetiçi eğitimlere yönelik beklentileri

Maddeler	N	\bar{x}	Ss	KD
Katılacağım hizmetiçi eğitimin kapsamı hakkında önceden bilgi sahibi olmak isterim	301	4.38	.70	5
Katılacağım hizmetiçi eğitimde konuların uygulamalı örneklerle yapılmasını isterim	300	4.46	.65	5
Katılacağım hizmetiçi eğitim konularını kendim seçmek isterim	296	4.35	.74	5
Katılacağım hizmetiçi eğitim konularının güncel olmasını isterim	290	4.49	.70	5
Toplam	301	4.34	.66	5

Katılım Düzeyi (KD): 5 = Kesinlikle Katılıyorum; 4 = Katılıyorum; 3 = Az katılıyorum; 2 = Katılmıyorum; 1 = Kesinlikle Katılmıyorum

Tablo 4’de, katılacakları hizmetiçi eğitime yönelik ilköğretim öğretmenlerinin beklentileri ile ilgili ortalama, standart sapma ve önermelere katılım düzeylerini gösteren bilgiler verilmiştir. Bu verilere göre, ilköğretim öğretmenlerinin genel olarak katılacakları hizmetiçi eğitim programları ile ilgili beklentilerini gösteren önermelere en düşük ve en yüksek olmak üzere ($\bar{x} = 4.35 - 4.49$) aralığında bir yönelim gösterdikleri, genel beklentilerinin ise ($\bar{x} = 4.34$) ortalama ile “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4’den de görüleceği gibi, ilköğretim öğretmenlerinin katılacakları hizmetiçi eğitimler ile ilgili beklentilerini belirlemede kullanılan önermelere en yüksek katılımlarının “*Katılacağım hizmetiçi eğitim konularının güncel olmasını isterim* ($\bar{x} = 4.49$)”, olduğu, en düşük düzeydeki katılımın ise “*Katılacağım hizmetiçi eğitim konularını kendim seçmek isterim* ($\bar{x} = 4.35$)”, önermesinin olduğu belirlenmiştir. Bu önermelerden elde edilen ortalamalar “*Kesinlikle Katılıyorum*” düzeyinde ifade edilmiş önermelerdir.

3.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime Yönelik Algı ve Beklentilerinin Cinsiyet ve Öğretmenlik Alanlarına Göre Analizi

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentileri, onların cinsiyetlerine (bayan – erkek) ve öğretmenlik alanlarına (sınıf öğretmeni – alan öğretmeni) göre bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma problemine cevap vermek amacı ile Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) tekniğinden yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Tablo 5. Hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentiler ile ilgili MANOVA sonuçları

Değişkenler	Wilks' lamda	F	p
Cinsiyet	.927	11.25	.00
Öğretmenlik Alanları	.934	10.18	.00
Cinsiyet * Öğretmenlik alanları	.989	2.62	.08

Tablo 5’e göre ilköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimin iki alt boyutuna ilişkin puanları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre ilköğretim öğretmenlerinin katıldıkları ve katılacakları hizmetiçi eğitimler ile ilgili algı ve beklenti puanları açısından anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (Wilks’ lamda (Λ) = .927, $F_{(3, 290)} = 11.25$; $p < .05$, $\eta^2 = .073$). Bu bulgu, ilköğretim öğretmenlerinin katıldıkları ve katılacakları hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin doğrusal birleşiminin Erkek ve Bayan öğretmenlere göre farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik alanları dikkate alınarak hizmetiçi eğitimin iki alt boyutuna ilişkin algı ve beklenti puanları incelendiğinde de, “Sınıf öğretmenleri” ve “Alan öğretmenlerinin” hizmetiçi eğitime ilişkin algı ve beklentileri açısından da anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Wilks’ lamda (Λ) = .934, $F_{(3, 290)} = 10.18$; $p < .05$, $\eta^2 = .066$). Bu bulgu, ilköğretim öğretmenlerinin katıldıkları ve katılacakları hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin doğrusal birleşiminin, onların öğretmenlik alanlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir.

İlköğretim öğretmenlerinin “cinsiyetleri” ve “öğretmenlik alanlarının” etkileşiminde (interaction) ise onların hizmetiçi eğitimin iki alt boyutuna ilişkin puanları açısından anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir (Wilks’ lamda (Λ) = .989, $F_{(3, 290)} = 2.62$; $p > .05$, $\eta^2 = .018$). Bu bulgu, ilköğretim öğretmenlerinin katıldıkları ve katılacakları hizmetiçi eğitime yönelik algılarının doğrusal birleşiminin cinsiyet ve öğretmenlik alanları alt kümelerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Hizmetiçi eğitimin alt boyutlarına yönelik ANOVA Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p
Cinsiyet	Algılar	14.62	.00
	Beklentiler	.99	.32
Öğretmenlik Alanları	Algılar	19.04	.00
	Beklentiler	.02	.90
Cinsiyet * Öğretmenlik Alanları	Algılar	1.89	.17
	Beklentiler	1.74	.19

Tablo 6’da ise ilköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimlerle ilgili alt boyutları oluşturan “katıldıkları” ve “katılacakları” hizmetiçi eğitimler hakkındaki algı ve beklentileri ayrı olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, cinsiyet değişkenine göre ilköğretim öğretmenlerinin “katıldıkları” hizmetiçi eğitimler ile ilgili algıları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Tablo 7’de de görüleceği gibi, bu bulgular, Erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.57$), Bayan öğretmenlere göre ($\bar{x} = 3.15$) “katıldıkları” hizmetiçi eğitimlere yönelik algılarının daha olumlu olduğunu ve hizmetiçi eğitimlerden daha fazla memnuniyet duyduklarını göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre “katılacakları” hizmetiçi eğitimlere ilişkin beklentileri ile ilgili ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 7. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algı ve beklenti analiz sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet			
	Bayan		Erkek	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Algılar	3.15	.08	3.57	.08
Beklentiler	4.39	.06	4.30	.06

İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik alanlarına göre katıldıkları hizmetiçi eğitimler ile ilgili algıları arasında da anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Tablo 8’den de görüleceği gibi, “Sınıf öğretmenliği” alanında eğitim veren öğretmenler ($\bar{x} = 3.60$), “Alan öğretmenlerine” göre ($\bar{x} = 3.12$) katıldıkları hizmetiçi eğitimlerden daha memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik alanlarına göre ise, “katılacakları” hizmetiçi eğitimler ile ilgili beklentileri arasında ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Tablo 8. öğretmenlik alanlarına göre hizmetiçi eğitim hakkındaki görüşler

Değişkenler	Öğretmenlik Alanları			
	Sınıf		Alan	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Algılar	3.60	.06	3.12	.09
Beklentiler	4.34	.05	4.35	.07

4. YORUM ve TARTIŞMA

Toplumun genelde eğitimden özeldir ise öğretmenlerden beklentileri gittikçe artmaktadır. Artık öğretmenlerinden öğrencilerine sadece bilgi aktarmalarını değil, bilgiye nasıl ulaşacaklarını, ulaşılan bilgiyi nasıl içselleştireceklerini ve bu bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını göstermeleri beklenmektedir. Bilgi temelli ve rekabetçi bir dünyada bu ihtiyacı karşılamak amacı ile değişik ülkelerde eğitim reformları yapılmakta, eğitime olan bakış açıları sürekli değişmekte ve yenilenmektedir (Levin, 1986; Pang, 2001; Law, 2002; Fok ve diğerleri, 2005). Öğretmenlerin, toplumun değişim ihtiyaçlarını giderici donanıma sahip olarak mesleklerini yürütmeleri beklenmektedir. Üniversitelerde örgün eğitim içerisinde verilen eğitim, öğretmenlerin bu ihtiyaçlarını gidermekten uzaktır. Hizmetiçi eğitimler bu nedenle büyük önem kazanmakta, özellikle yaşam boyu eğitim inancının öğretmenlerde yerleşmesine büyük katkı sağlamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ve öğretmenlik alanları ne olursa olsun, katılacakları hizmetiçi eğitimlerden ortak beklentileri, kursların “güncel” olması, konuların “uygulamalı örneklerle işlenmesi”, “konu hakkında önceden bilgi sahibi olunması” ve hizmetiçi eğitimin konularını “öğretmenlerin kendileri tarafından belirlenmesini” olarak ifade edilmektedir. Bu önermelerden elde edilen ortalamalar “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde ifade edilmiş önermelerdir. Bu bulgu, özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili yapılan çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Fickel, 2002; Ho & Yip, 2003; Fok ve diğerleri, 2005).

Diğer yandan öğretmenlerin “katıldıkları” hizmetiçi eğitimler ile ilgili algılarında ise cinsiyet ve öğretmenlik alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan “erkek” öğretmenlerin, katıldıkları hizmetiçi eğitimleri “bayan” öğretmenlere göre ve “sınıf öğretmenlerinin” de “alan öğretmenlerine” göre daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, literatürde yer alan bazı araştırmalarla da benzerlik göstermektedir (Ehman & Bonk, 2002; Layfield & Dobbins, 2002). Hizmetiçi eğitimlere yönelik olumlu algının, erkek öğretmenlerin kendi ilgi alanlarına yönelik ve eğitim ihtiyaçlarını giderici hizmetiçi eğitim kurslarının düzenlenmiş olmasına yorumlanabilir (Moyer & Husman, 2000; Reiser, 2002).

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, katıldıkları hizmetiçi eğitimlere yönelik algılarının “alan öğretmenlerine” göre daha olumlu olması, alan öğretmenlerinin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik hizmetiçi eğitim kurslarının yeterli sayı ve nitelikte düzenlenmemesine, düzenlenen eğitimlerden de “alan öğretmenlerinin” memnun olmamalarına bağlanabilir. Özellikle “Fen ve Teknoloji”, “Matematik”, “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği” gibi öğretmenlik alanları daha çok uzmanlık gerektiren ve daha ayrıntılı eğitim programları ve bu eğitim programlarını etkili bir şekilde uygulama ihtiyacı doğuran “laboratuvar” veya “teknoloji” ağırlıklı eğitim ortamları ile desteklenmesi gereken kurslardır.

Alan öğretmenlerine yönelik hizmetiçi eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi daha fazla uzmanlık gerektiren ve daha fazla yatırım ihtiyacı doğuran programlar olara görülmekte, bu durum da “alan öğretmenlerinin” ihtiyacını giderici kursların daha az açılmasına neden olmaktadır. Özellikle “alan öğretmenlerinin” hem uzmanlık konuları ile ilgili, hem de öğretmenlik mesleğini ilgilendiren, eğitim teknolojileri ile desteklenmiş, daha çok laboratuvar ve benzeri eğitim ortamlarında uygulamaya dayalı eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir

KAYNAKLAR

- Ary, D., Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (1996). *Introduction to research in education. (5th Edition)*. Harcourt Brace & Company. Orlando, FL.
- Baloğlu, N. (2007). İlk ve ortaöğretim okulu yönetici yardımcılarının alması gereken hizmetiçi eğitim konuları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 8, Sayı 1*, 167-178
- Boydak, M. (1999). *Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi: (Fırat, Gazi, Marmara Üniversiteleri ve TÜBİTAK Örneği)*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demirtaş, T. Z. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ile kurum içi iletişim algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, D. (2009). *Hizmetiçi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ehman, L. H. & Bonk, C. J. (2002, April). *A model of teacher professional development to support technology integration*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Fickel, L. H. (2002). Quality professional development: Suggestions about process and content. *Educational Forum*, 67,

47- 4.

- Fok, S., Chan, K., Sin, K., Heung-Sang Ng & Yeung, A. (2005). *In-Service teacher training needs in Hong Kong*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Australia,
- Fullan, M. (2001) *The new meaning of educational change*. London: The Falmer Pres.
- George, D. & Mallery, P. (2001). *SPSS for windows step by step. (3th Edition)*. Chicago: Allyn and Bacon.
- Hacıoğlu, F. & Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Hargreaves, A. (1995) Development and desire: A postmodern perspective. In T.R Guskey and M.Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigmas and practices*. New York: Teacher College Pres.
- Hatcher, L. & Stepanski, E. J. (1994). *A step by step approach to using the SAS system for univariate and multivariate statistics*. Cart, NC: SAS Institute Inc.
- Ho, K. K. & Yip, K. H. (2003). Lifelong professional development of teachers: A suggestion for the overhaul of INSET. *International Journal of Lifelong Education*, 22, 533-541.
- Huberman, M. (1995). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi (11. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 608 - 616.
- Law, B. (2002). How do careers really work? (ERIC Document Reproduction Service No. ED477249).
- Layfield, K. D. & Dobbins, T. R. (2002). Inservice needs and perceived competencies of South Carolina agricultural educators. *Journal of Agricultural Education*, 43(4), 46-55.
- Levin, B. (1986). Renewing the Canadian teaching force. *Education Canada*, 26(4), 20-24.
- McLaughlin, M.W. (2002). Sites and sources of teachers' learning. In C. Sugrue and C.Day (Eds.) *Developing teachers and teaching practices: international research perspectives*. New York: Routledge.
- Nartgün, S. Ş. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1):157-178
- Neo, R.A. & Wilk, S.L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities, *Journal of Applied Psychology*, 78, pp.291-302
- Özdemir, S. (1997). Her organizasyon hizmetiçi eğitim yapmak zorundadır, *Milli Eğitim*, 133, 17-19.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2):141-160.
- Pang, K. C. (2001). Stages of teacher development and the in-service ladder. In K. C. Pang (Ed.), *Report on workshop on fostering a culture of teachers' professional development in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Reiser, L. J. (2002). Professional development and other factors that contribute to the ability to integrate technology into curriculum. *Journal of Educational Technology Systems*, 30, 437-460.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers workplace: the social organization of schools*. New York: Teacher College.
- Stokes, L. (2001). Lesson from an inquiring school: Froms of inquiry and conditions for teacher learning. In A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Teacher caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Pres.
- Yalın, H. İ. (1997). Hizmetiçi eğitim var olan ya da ileride çözülmesi gereken bir problem için yapılır. *Milli Eğitim*, 133, 29-30.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmetiçi eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 94

Extended Abstract

Because of significant developments and dynamic process in education, teachers need to improve their professional qualifications in order to fulfill their increasing responsibilities and duties. Extension of the education period, the increases of enrolment rates, new professional areas and fast changing conditions in the modern education sector have resulted in the need for a greater number of better- trained teachers.

Teacher development and in-service education of the elementary school teachers have been acknowledged to be an increasingly important focus in the era of education reform. Nevertheless, although policymakers are mostly aware that teacher education significantly influences teacher effectiveness, there is often a lack of systematic professional development for teachers. To provide valuable in-service education programs at various stages of their career development, teachers' perceptions and expectations about in-service education programs should be identified.

There are many theories try to identify teacher development and in-service education. For example, stage theories of teacher development imply that teachers at different stages of their career may possess different strengths and competencies and may have different training needs and there is an assumption of a close relationship between teaching competencies and the teachers' developmental needs. Gender, teaching subject and demographic characteristics of teachers also might be related to the teacher development and in-service education. These teacher development and in-service education theories imply that because teaching in the modern times has become an increasingly complex job requiring high standards of professional practice to maintain an acceptable level of performance in the teacher's role, there may be a discrepancy between the teachers' existing competencies and their actual needs to perform well. In essence, different teachers may need different support in their professional development, and the difference may diversify as the teachers proceed through the various stages.

However, the relationship between teachers' characteristics and their training needs is not clear and few studies have examined whether teachers with different gender, educational background or demographic characteristics of their career development differ in these constructs. The present study investigates teachers' perceptions and expectations about in-service education. It is a fact that in-service education is one of the effective ways to improve elementary school teachers' quality. Therefore, every teacher participate different in-service training program during their professional life. Having teachers' perceptions and expectations about in-service education may be useful way to reorganize in-service education programs. Therefore, the purpose of this study was to investigate elementary school teachers' perceptions' about in-service education organized by the Ministry of Education.

The method of this study is a survey research. The population for this study included all K-8 classroom teachers in the city of Denizli. Among the 1851 K-8 teachers working in Denizli, a random sample of 301 was selected for this study. The inventory was design to measure teachers' in-service educational perceptions and expectations based on two components of the in-service education: participated in-service education and will be participated in-service education.

The results of the study demonstrated that all elementary school teachers participated in this study have similar perceptions about the in-service education that are going to be participated in their future professional life. Specifically, they want to know the topics of the in-service education before participation the training, they want to see the connection with real life situation, they want to active participate in in-service education. On the other hand, "male" teachers and "classroom" teachers' perceptions about the in-service education that were participated in their past professional life different and more positive than the "female" and "subject" teachers. Therefore, the present study that proposes a systematic evaluation of both the competencies and needs of potential participants should be a significant contribution to the in-service education providers. However, although the present study has focused only on the teachers' perceptions and expectations, it would be important for the curriculum designers to take into account also those aspects that the parents, school administrators and school

communities that might have presently neglected. In any case, Policy makers of the in-service education need to take into account the changing needs of teachers in the changing society.

As a result, the findings of the present investigation have important implications for in-service education. Different researches indicated that the probability of the success of the in-service education organized by the Ministry of Education depends on teachers' participation. Therefore receiving teachers' perceptions is very important indicator for in-service education. The results of this study suggest that teachers' perceptions' and expectations should be integrated when a new in-service program have developed because without teachers' active participations, none of the educational program would be successful. Integrating teachers' perceptions and expectations into educational planning and curriculum is one of the fundamental needs in modern in-service education. Therefore, it is recommended that educational policy makers need to collect teachers perceptions and expectations regularly about in-service education for educational planning purposes.